

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Estudios Socioculturales

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA Y LA CULTURA



**LOS PROCESOS DE DESARROLLO DE LA CONCIENCIA INTERCULTURAL Y LAS
PERSPECTIVAS ETNORELATIVISTAS EN LOS MAESTROS DE LENGUAS EXTRANJERAS
EN GUADALAJARA, MÉXICO**

Proyecto de Investigación
COLOQUIO PRIMAVERA 2019

Presenta: Elizabeth Ann Boles

Director de tesis: Francisco Morfin Otero
San Pedro Tlaquepaque, Jalisco. 6 de mayo de 2019.

Resumen:

La propuesta de este proyecto es entender los procesos que llevan a los maestros de lenguas extranjeras a desarrollar una conciencia intercultural y a tener perspectivas más etnorelativistas. Parto del problema social que representa el etnocentrismo en la enseñanza de lenguas extranjeras y articulo la necesidad de dar a conocer los procesos que permitan a los maestros a pensar y actuar desde una postura intercultural. Los sujetos de esta investigación son los maestros extranjeros de lenguas que han vivido en Guadalajara, México por más que diez años y dominan el español. El objetivo es identificar los momentos clave en las vidas de los maestros que les provocaran reflexión, les hicieran conscientes de la diferencia cultural y les produjeran perspectivas más etnorelativistas del mundo. La base teórica indica que cuando el sujeto experimenta cambios en su corporalidad, produce la posibilidad de entender el sentido de las cosas para el Otro, y de esa manera, desarrollar la interculturalidad. Para explorar esta hipótesis, se utilizarán entrevistas episódicas y *body-mapping* para producir datos fundamentados en las experiencias de vida y en la corporalidad de los sujetos.

Palabras clave: etnocentrismo, intercultural, maestro de lenguas, extranjero, entrevista episódica, body-mapping, corporalidad, perspectiva etnorelativista

Índice:

Introducción	3
Problematización y Justificación	3
Pregunta de investigación	7
Objetivos	7
Hipótesis de trabajo	8
Estado del arte	9
Historia de los estudios de la comunicación intercultural	16
Modelos de la interculturalidad	19
Marco teórico-conceptual	21
La identidad	21
El lugar	23
El cuerpo	24
La percepción	26
El hablante nativo	28
El lenguaje	29
La comunicación intercultural	30
Plataforma Metodológica	32
Universo/muestra de estudio y segmentación	32
Trabajo Exploratorio	33
Principales hallazgos del trabajo exploratorio	38
Problemas encontrados en el trabajo exploratorio	40
Plan de obtención de información	41
Plan de procesamiento de información	43
Consideraciones éticas	44
Recursos necesarios para el proyecto	46
Cronograma del proyecto	47
Anexos	48
Bibliografía	55

Introducción:

Cuando llegué a Guadalajara, México desde Vermont, los Estados Unidos hace casi diez años, no me imaginé que me quedaría aquí, mucho menos que encontraría mi vocación impartiendo clases de inglés (mi lengua materna) como lengua extranjera. Llegué a Guadalajara a los 21 años, recién graduada de la universidad, con el deseo de conocer otra cultura y aprender otro lenguaje. Empecé a impartir clases de inglés como un trabajo de medio tiempo para pagar mis necesidades. Para mi sorpresa, descubrí mi pasión por la educación y terminé desarrollando una carrera en la enseñanza del inglés al mismo tiempo que iba construyendo una vida aquí. Este proyecto surge de la inquietud de saber cómo otros maestros de lenguas extranjeras han vivido el encuentro intercultural y cómo han integrado diferentes prácticas culturales en sus vidas.

Problematización y Justificación:

El etnocentrismo es la raíz de los prejuicios, el racismo y el malentendido entre las personas provenientes de diferentes contextos culturales. Se define como el acto de usar categorías preexistentes para juzgar a los acontecimientos que observamos (Shaules, 2007, p.144). En general, el contexto cultural que hemos asimilado a través de la vida sirve para filtrar nuestras observaciones. Entonces, la gran mayoría de nosotros empezamos la vida desde un punto de vista etnocentrista, porque comparamos y valoramos todo lo que entra en contacto con nosotros desde la “rúbrica” de nuestra cultura.

El monolingüismo viene de la mano del etnocentrismo, ya que el uso de un solo lenguaje representa “la centralización política y social, la estratificación social, la función de “portero” académico basada en el alfabetismo escrito e impreso [...], la creencia en una verdad universal sostenida por la élite educada y la creencia en el progreso científico universal que puede ser

expresada en cualquier idioma”¹ (Jessner, 2015, p.7). Si entendemos el lenguaje como algo estrictamente funcional (una mera herramienta para lograr un fin específico) y neutral (apolítico y tecnocrático), entonces ignoramos cómo las estructuras sociales funcionan de verdad y entramos en conflicto con los principios de la justicia social (Phillipson, 2015, p.23). Hay que reconocer que todo conocimiento está fundado en “los valores de las relaciones sociales basadas en el poder, la autoridad, la desigualdad y el control”² (Eusafzai, 2015, p.84). Por eso, el multilingüismo no necesariamente es el remedio al monolingüismo. Tan sólo conocer otro idioma no asegura mayor apertura y empatía hacia otros puntos de vista.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas afirma que la sociedad del conocimiento requiere de personas quienes dominan idiomas extranjeros y sus competencias interculturales correspondientes (González, 2016, p.72). En México, bajo la reforma integral de la educación básica (RIEB) de 2011, la cual actualmente se opera en el país, se hace la enseñanza del inglés un requisito para las primarias y secundarias públicas:

El inglés como segunda lengua en primaria y secundaria, y alineado a partir de estándares nacionales e internacionales, dota al alumno de la posibilidad de contar con una competencia vinculada a la vida y al trabajo, para que el manejo pertinente del idioma sea un agente de transformación y movilidad académica y social. (Gobierno de México, 2011, p.47)

Sin embargo, parece que la enseñanza de otros idiomas en México se queda en el plano de lo técnico, sin llegar a desarrollar la interculturalidad como una herramienta de transformación y un

¹ Traducción propia. Texto original: “social and political centralization, social stratification, academic gate-keeping based on writing and print literacy (themselves policed by schools and educational institutions), belief in one universal truth held by the educated elite and belief in a universal scientific progress that can be expressed in any language”.

² Traducción propia. Texto original: “the values of social relations based on power, authority, inequality and control”.

paso hacia la sociedad del conocimiento. Todavía hay maestros que siguen “pensando en formar un alumno nativo y no uno abierto a la interculturalidad” (González, 2016, p.83).

No es lo mismo enseñar un idioma como una propuesta técnica que como una propuesta intercultural. Lo técnico remite a los mercados y la dominación (el imperialismo, el capitalismo) y la homologación de un “sólo mundo” mientras que la enseñanza intercultural hace posible la convivencia de la diversidad cultural. Por ejemplo, Foley (2007, p.8) identifica una tendencia inquietante en la enseñanza de inglés como “lengua global”: el reclutamiento de hablantes nativos de inglés para impartir clases sin tener ni siquiera la mínima experiencia como docentes. Aparte de la cuestión de los estándares dudosos de las escuelas que contraten estas personas, esta actitud señala un problema mucho más profundo: la suposición que el hablante nativo monolingüe sea el mejor candidato para enseñar la lengua. Como concluye Foley (2007, p.16), el punto de referencia para el aprendizaje de la lengua no debe ser el hablante nativo dentro de su comunidad nacional, sino el hablante no-nativo dentro de la comunidad internacional global. Si vemos la enseñanza de un idioma en términos puramente técnicos, el idioma puede llegar a ser una fuerza imperialista de dominación. En vez de una herramienta para construir mayor empatía entre las personas, el idioma se convierte hasta en un mecanismo de violencia epistemológica por deslegitimar ciertas formas de conocer. Si contratamos maestros monolingües sin conocimiento de la cultura local, estamos suscribiendo a la opinión que la enseñanza de la lengua debe ser unidireccional. El maestro transmite su conocimiento al alumno sin entrar en un diálogo verdadero con él. Si suponemos que cada lengua es una representación del mundo, entonces estamos hablando de imponer una visión del mundo en los estudiantes en vez de trabajar junto con ellos a expandir su percepción del mundo. Encontramos evidencia para apoyar esta afirmación en dos estudios. Primero, Gayton (2016) descubrió que los maestros de lenguas extranjeras en Escocia, Francia y Alemania pensaron que otros idiomas tenían menos valor que el inglés, aun cuando ellos mismos enseñaron otros idiomas.

Segundo, Bender-Szymanski (2000) halló que los maestros quienes no estuvieron conscientes de su propia posición cultural echaron la culpa de los conflictos y el bajo desempeño de sus alumnos a los “defectos” de sus culturas respectivas.

El peligro es caer en la pura retórica de la interculturalidad, sin comprometernos a asumir los cambios profundos que implica vivir la interculturalidad. Como subraya Rizo (2013, p.32) existe el riesgo de crear un “racismo sin razas” por querer implementar políticas multiculturales e interculturales, sin entender realmente qué significan. El meollo de la cuestión se encuentra en el individuo multicultural: “Entender a la persona multicultural permitirá una correcta comunicación intercultural y esto será un factor que propicie la paz y el desarrollo en Iberoamérica” (Nicolás, 2010, p.214). Es clave entender cómo las personas con identidades multiculturales viven la interculturalidad para poder superar las fronteras del etnocentrismo. “La sobrevivencia de la humanidad [...] depende en gran medida de la habilidad de las personas quienes piensan de manera diferente para actuar juntos” (Hofstede, 2001, p.15).

Por todas las razones señaladas anteriormente, queda claro que existe una necesidad de investigar sobre la identidad multicultural y el desarrollo de la interculturalidad en las personas. En particular, dado su posición como intermedio entre diferentes culturas y transmisor de conocimiento cultural, es importante entender cómo se dan estos procesos en los maestros de lenguas extranjeras.

Pregunta de investigación: ¿Cuáles fueron los acontecimientos en las vidas de los maestros de lenguas extranjeras que provocaron el desarrollo de una conciencia intercultural y que los llevaron a perspectivas más etnorelativistas y empáticas?

Objetivos:

Rizo (2013, p.34) define los siguientes atributos como requisitos para la comunicación intercultural:

la auto-percepción y hetero-percepción de la diferencia; la disposición a la diferencia; la búsqueda de comprensión mutua y entendimiento; la búsqueda de estrategias para superación de obstáculos; la permanente actitud de negociación de sentidos; el uso de modalidades diversas de comunicación (verbal, no verbal, proxémica, etc.) que coadyuven a la superación de barreras, y, por último, la conciencia de un fin común: la comprensión.

Entonces, el objetivo de este proyecto será averiguar si los sujetos demuestran estas características y hasta tal grado. Para desglosar los objetivos, se quedan de la siguiente manera:

- 1) ver si los sujetos se auto-perciben como diferentes
- 2) ver qué tan dispuestos han estado a la diferencia en diferentes momentos de sus vidas
- 3) ver si aparece una búsqueda de comprensión del Otro dentro de sus historias de vida
- 4) ver cuáles estrategias han usado para superar obstáculos relacionados con la interacción intercultural
- 5) ver cuál es su actitud acerca de la negociación de sentido
- 6) ver su nivel de confort con modalidades diversas de comunicación

Por otro lado, Piller (2017, p.ix) identifica tres retos principales de la comunicación intercultural: el reto lingüístico de aprender otro idioma, el reto de superar los estereotipos, y el reto social de la inclusión y la justicia. Por lo tanto, otro objetivo será determinar cómo cada sujeto ha tratado con cada uno de estos retos y con qué resultado.

Hipótesis de trabajo:

Rizo (2013, p.38) afirma que “es posible hablar de interculturalidad sólo cuando un sujeto comienza a entender, en el sentido de asumir, el significado y el valor de las cosas y objetos para el

otro". Mi hipótesis es que el sujeto empieza a entender el sentido de las cosas para el Otro, cuando sufre cambios en su esquema corporal y por consecuencia, su manera de percibir el mundo. "La permanente actitud de negociación de sentidos" (Rizo, 2013, p.34) tiene un doble sentido para mí: la negociación de los significados y la negociación de lo que, literalmente, estoy *sintiendo*.

Objeto de investigación: los procesos socioculturales del desarrollo de la conciencia intercultural y las perspectivas etnorelativistas en los maestros de lenguas extranjeras en Guadalajara, México

Sujetos de investigación: los maestros extranjeros de lenguas que han vivido en Guadalajara, México por más que diez años y dominan el español

Profundidad de investigación: nivel descriptivo

Postura epistemológica: orientación inductiva

Postura paradigmática: emic

Dimensión investigativa: caso de estudio

Estado del arte:

La interculturalidad, el plurilingüismo y los maestros de lenguas extranjeras han sido estudiados desde los campos de la educación, la psicología, la lingüística aplicada, y la neurocognición. Encontramos que varios autores han abordado el tema de la interculturalidad desde la perspectiva de la falta de la formación intercultural antes de emprender actividades en otras culturas, y la necesidad de capacitar a las personas con ciertas competencias interculturales. Dorozhkin (2016) identifica la necesidad de capacitar visitantes a Rusia con conocimientos interculturales. En la misma vena, Stanislavovna (2015) propone un método para facilitar la adaptación de estudiantes de intercambio a la cultura rusa. Niculescu (2017) experimentó con la implementación de un curso de capacitación intercultural para maestros de pedagogía en Rumania.

Él subraya la importancia del aprendizaje intercultural como un proyecto para la vida, lo cual está conformado por aprendizajes formales e informales (Niculescu, 2017, p.27). Chen (2012) se enfoca en cómo funciona el circuito de retroalimentación cuando se trata de transferir conocimientos a través de fronteras. Este estudio señala que, aunque se reconoce que los expatriados aprenden mucho cuando van a transferir conocimientos a otro país, hay poca investigación acerca de *qué* y *cómo* han aprendido (Chen, 2012).

Otros estudios se han enfocado en cómo se desarrolla la interculturalidad en las personas que hacen intercambio en el extranjero y así, residen temporalmente en otra cultura. Viafara (2015, p.123) hizo encuestas y entrevistas semiestructuradas a cincuenta estudiantes quienes estudiaron en el extranjero y mostró que en general “los participantes identificaron patrones interculturales, lograron una lectura crítica de la cultura y un reposicionamiento en la construcción de agencia cultural”. Otro estudio sobre estudiantes de intercambio que habían pasado un año en un país extranjero encontró que habían adquirido conocimientos, habilidades estratégicas, competencias sociales, y nuevas actitudes personales e interpersonales (Murphy-Lejeune 2003, p.102). Roberts (2013, p.114) presenta los resultados de un curso de aprendizaje etnográfico en el contexto de una experiencia de intercambio en el extranjero, bajo el argumento que el modo etnográfico de mirar el mundo puede fomentar el aprendizaje intercultural en los estudiantes. Marx (2011) examina las experiencias de un grupo de maestros de inglés como segunda lengua de los Estados Unidos, quienes participaron en un programa de intercambio en Cuernavaca, México. A pesar de la duración corta (tres semanas) del programa, mostró que los maestros desarrollaron alguna empatía con sus estudiantes a partir de esa experiencia (Marx, 2011).

Shaules (2007, p.23) presenta el argumento que las dificultades más fuertes que encontramos en el proceso del aprendizaje intercultural vienen de diferencias culturales desapercibidas. El contacto prolongado con otra cultura produce en el sujeto o una percepción

expandida del mundo o la fortificación de su punto de vista original (Shaules, 2007, p.141). La percepción de un sujeto en el contexto de una interacción intercultural está informada por su situación biográfica y su acervo de conocimiento (Rizo, 2013, p.38). En la tesis de Rodenburg (2010) se muestran varios ejemplos de cómo las percepciones de los holandeses y los guatemaltecos difieren sobre el proyecto que están llevando a cabo juntos. También se demuestra que los holandeses y los guatemaltecos tienen ciertas percepciones muy marcadas respecto al otro y surgen varios malentendidos a raíz de este hecho. En el centro del asunto están las razones bajo las cuales el proyecto fue concebido, como un proyecto de “asistencia para el desarrollo”. Esta razón por la relación entre los dos grupos marca una relación de desigualdad desde un principio y forma la base para la construcción de las percepciones de cada uno, las cuales a su vez afectan a la comunicación intercultural y el comportamiento social (Rodenburg, 2010, p.135).

Hablando de las percepciones, vale la pena resaltar que no todos vemos las cosas de la misma manera (literalmente). Bresciani (2014, p.87) reúne varios estudios que comprueban que la cultura sí influye en nuestra manera de ver el mundo. “Los hallazgos de las investigaciones muestran que las personas alrededor del globo realmente ven colores diferentes, puede que no estén sujetos a las ilusiones visuales dependiente del entorno donde viven, y miran áreas diferentes de la misma imagen”³ (Bresciani, 2014, p.84). Bresciani (2014, p.92) propone un modelo para explicar cómo la cultura y el ambiente influyen en la interpretación de la información visual por la persona. Luego, realiza un estudio para comparar la recepción de dos imágenes diferentes, entre profesionales de Europa y de Asia, y los resultados comprobaron su hipótesis (Bresciani, 2014, p.93). Cuando los europeos miraron una imagen, se enfocaron en el objeto central y lo recordaron mejor. Al contrario,

³ Traducción propia. Texto original: “Research findings show that people around the globe actually see different colours, might not be subject to visual illusions depending on the environment in which they live, and look at different areas of the same image”.

las personas de Asia oriental miraron la escena en su totalidad y se enfocaron más en el contexto (Bresciani, 2014, p.89).

Esta diferencia en percepciones se extiende a otros sentidos también, como el escuchar. Nakane (2007) realizó una investigación sobre el silencio en las interacciones entre los japoneses y los australianos para entender cómo las prácticas discursivas en el aula australiana podrían afectar el desempeño de los alumnos japoneses. Una observación pertinente que hace Nakane (2007, p.12) es que las personas normalmente siguen los patrones de silencio de su lengua materna cuando hablan un segundo idioma, a pesar de ser bilingües en otros aspectos. En este caso, los australianos y los japoneses percibieron el significado del silencio de diferentes maneras.

Zhang (2017, p.229) afirma que desarrollar competencias interculturales es una parte integral de aprender otro idioma, y en su estudio busca medir las competencias comunicativas interculturales de los maestros de inglés en universidades en China. Otra investigación evaluó las habilidades de un grupo de maestros belgas de inglés, alemán y francés para enseñar competencias comunicativas interculturales (Sercu, 2005, p.91). En un estudio sobre un departamento de inglés en una universidad de Indonesia, el investigador concluyó que tener experiencia en el extranjero no necesariamente hace que el maestro sea intercultural y tampoco da al maestro los conocimientos suficientes para enseñar competencias comunicativas interculturales (Gandana, 2015 p.126). González (2016, p.78) identifica una divergencia entre la teoría y la práctica de la competencia intercultural. En su estudio del tipo investigación-acción, se realizaron diez sesiones de trabajo colaborativo entre abril y mayo del 2015 en un aula de clase de una universidad pública del estado de Michoacán, México (González, 2016, pp.77-78). Al final, llegó a la conclusión que “los docentes que tienen una licenciatura en la enseñanza de idiomas fueron los menos dispuestos a modificar su manera de impartir clase [para incorporar las competencias interculturales]” (González, 2016, p.84).

Alsan (2015, p.248) observa que se están empezando a incorporar más perspectivas sociales y culturales en la investigación sobre el aprendizaje de lenguas. Una rama de esta investigación se dedica a estudiar la *cognición* de los maestros de lenguas: “la dimensión cognitiva observable de la enseñanza – qué saben, creen y piensan los maestros”⁴ (Borg, 2003, p. 81). Varios estudios han comparado las creencias respecto de la enseñanza de los maestros antes y después de que empiezan a impartir clases. Por ejemplo, como se transfieren los conocimientos aprendidos en sus clases de pedagogía a sus prácticas en el aula (Borg, 2006b, p.75). Los resultados de estos estudios coinciden con la afirmación de Ellis (2016) que las propias experiencias de los maestros con otros lenguajes influyen en su cognición (Burns, 2012, p.2). Aparte de su desarrollo profesional (cursos, talleres, libros), la cognición de los maestros también se ve afectada por su comunidad de práctica y sus relaciones personales (Burns, 2012, p.3). Por ejemplo, Sezer (2016, p.4) muestra que alumnos estudiando para ser maestros de lenguas, quienes tienen amigos de otros países, tienen índices más altos de sensibilidad intercultural.

Otros estudios se han enfocado en el estudio de la construcción de la identidad docente del maestro de lenguas extranjeras. Por ejemplo, Lengeling (2017, p.41) explora los procesos de socialización de profesores de inglés en México mientras que Cabrera (2015, p.91) habla de la construcción narrativa de la identidad de un docente peruano de inglés, con español como lengua nativa. Ishihara (2018) trae un nuevo punto de vista a la cuestión de la identidad docente con su investigación pedagógica sobre las historias de vida de dos maestros de lenguas. La investigación explora cómo sus experiencias interculturales afectaron las prácticas docentes de los maestros y cómo enseñar lenguajes ha influido en el desarrollo de sus identidades (Ishihara, 2018).

⁴ Traducción propia. Texto original: “the observable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think”.

Varios estudios han remarcado lo que hace a los maestros de lenguas extranjeras diferentes y únicos. En muchos casos, la carrera de un maestro de lenguas extranjeras representa una “carrera proteana” en el sentido que es autocreada por el individuo y desligada de una institución (Cabrera, 2015, p.95). Borg (2006a, p.5) indica que los maestros de lenguas extranjeras enseñan la comunicación en vez de temas concretos. También, el contenido y el medio son uno y el mismo, a diferencia de otras materias (Borg, 2006a, p.13). Hammadou (2001, p.301) se hace eco de la idea que la enseñanza de idiomas es única en el sentido que el maestro debe comunicar en un lenguaje que el alumno aun no comprende completamente. Por otro lado, la relación entre maestro y estudiante es distinto. En el estudio de Borg (2006b, p.22) los estudiantes percibieron a sus maestros de lenguas extranjeras como más accesibles que otros maestros. En su estudio sobre maestros bilingües y maestros de inglés como segunda lengua en los Estados Unidos, Nieto (2017) sugiere que puedan comprender, y tener más empatía, con sus alumnos quienes están aprendiendo otra lengua, como resultado de sus propias experiencias.

Siguiendo esta corriente de pensamiento, Ellis (2016) abre un camino nuevo para la investigación sobre los maestros de lenguas extranjeras. Ella plantea las siguientes preguntas: ¿Cuáles lenguas han estudiado los maestros de inglés como segunda lengua o lengua extranjera? Por ejemplo ¿son monolingües, crecieron en un ambiente plurilingüe o aprendieron otro(s) idioma(s) más adelante en la vida?, y, ¿Cómo informan sus identidades, creencias y prácticas como maestros estas experiencias con otros lenguajes? (Ellis, 2016, p.1). Ellis argumenta que, si se ha reconocido la importancia de tomar en cuenta la lengua materna en el proceso de aprendizaje del alumno de otras lenguas, entonces también hay que investigar qué impacto tiene las experiencias con otras lenguas en el entendimiento del proceso de enseñanza del maestro (Ellis, 2016, p.2). Ellis (2016, p.3) sostiene que hace una diferencia si un maestro es monolingüe o plurilingüe, y ser plurilingüe puede traer varios beneficios.

No obstante, el plurilingüismo no debe ser considerado automáticamente algo positivo. Jessner (2015, pp.9-16) identifica retos familiares, educacionales, institucionales, científicos, profesionales, y geopolíticos que conlleva el plurilingüismo. La conexión entre el conocimiento y el poder existe aún dentro de “esfuerzos bienintencionados para promover el plurilingüismo” (Jessner, 2015, p.351). El plurilingüismo ha sido abordado de manera más completa por la lingüista Aneta Pavlenko. Su libro *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (Pavlenko, 2004) explora cuestiones de justicia social en contextos plurilingües. También ha profundizado en temas como la expresión de emoción en individuos plurilingües (Pavlenko, 2006), cómo se organiza la mente bilingüe y plurilingüe (Pavlenko, 2009) y el proceso de aprendizaje de lenguajes secundarios/ extranjeros (Pavlenko, 2011).

Otra rama de estudios se enfoca en la relación entre el cuerpo y el lenguaje. Lemke (2002, p.86) identifica un problema importante para todas las personas que estudian el aprendizaje de lenguajes cuando afirma que tratamos “la adquisición de un idioma, como si tomara lugar en un universo imaginario paralelo de la mente, que nos quedamos con casi ningún entendimiento de cómo esto ocurre en la ecología social real de las personas, los artefactos, los sonidos, y las actividades materiales”⁵. Un estudio sobre estudiantes de lenguas en la universidad de UC-Berkeley parece apoyar el argumento de Lemke. En este estudio, pidieron a los estudiantes que describieran sus experiencias de aprendizaje de otro idioma y produjeron descripciones físicamente dolorosas de “encuentros íntimos entre estudiantes y sus cuerpos, entre el cuerpo y su nuevo modo de crear significados”⁶ (Kramsch, 2009, p.60).

⁵ Traducción propia. Texto original: “language acquisition, as if it took place in an imaginary parallel universe of the mind, that we are left with almost no understanding of how it occurs in the real social ecology of persons, artifacts, sounds, and material activities”.

⁶ Traducción propia. Texto original: “intimate encounters between learners and their bodies, between the body and its new mode of meaning-making.”

Historia de los estudios de la comunicación intercultural:

Como señala Poutiainen (2014, p.1), la comunicación intercultural representa un campo de estudio fundamentalmente multidisciplinario, y cada disciplina busca definir la relación entre la cultura y la comunicación de su propia manera. Por eso, vale la pena hacer un breve recorrido por la historia de los estudios de la comunicación intercultural. La información más actualizada y puntual que he encontrado viene del ensayo "Aguas turbias: Historias de la investigación sobre la comunicación intercultural" por John Baldwin (2017). En lo que sigue, resumo los puntos principales.

Baldwin rastrea los orígenes del estudio de la comunicación intercultural moderna a autores como Darwin (por su comparación de la comunicación no-verbal entre humanos y animales) y Boas (por su concepto del relativismo cultural). También afirma que muchas de las primeras etnografías antropológicas fueron relacionadas con la comunicación (Baldwin, 2017, p.21). Edward T. Hall es considerado por muchos ser el fundador de los estudios de la comunicación intercultural, aunque este título es engañoso considerando que "no tenía la intención de empezar una nueva disciplina"⁷ (Baldwin, 2017, p.22). Hall trabajó con el Instituto de Servicio Extranjero en EE. UU en los años después de la segunda guerra mundial y empezó un programa para diplomáticos estadounidenses basado en la comunicación intercultural (Baldwin, 2017, p.22). El grupo de académicos del Instituto, incluyendo Hall, aportó cuatro puntos importantes a la investigación de la comunicación intercultural (Baldwin, 2017, p.23):

1. un acercamiento científico social a la comunicación y la cultura
2. una visión de la cultura como "estructura"

⁷ Traducción propia. Texto original: "Hall did not intend to start a new discipline".

3. un enfoque pragmático de la educación, orientado hacia dar a los diplomáticos las habilidades claves que iban a necesitar en otra cultura
4. la correlación de “la cultura” con “la nación” (usaron los dos términos de manera casi intercambiable)

Este paradigma de la comunicación intercultural empezó a sentarse más en los años 60 pero fue hasta los años 70 cuando hubo un gran crecimiento en la cantidad de investigaciones acerca del tema y hasta fueron establecidos algunos programas doctorales en la comunicación intercultural (Baldwin, 2017, p.24). En las décadas después, la cuestión teórica llegó a dominar el campo. Durante la década de los 80, por ejemplo, "los puntos focales de las teorías y los temas en esta área incluyeron muchos trabajos sobre la difusión de las innovaciones, la competencia intercultural, los efectos de los medios masivos, las relaciones interculturales, la comunicación entre grupos, y el prejuicio"⁸ (Baldwin, 2017, p.27).

Los años 90 dieron la bienvenida a varias fisuras en los estudios de la comunicación intercultural. Los académicos empezaron a agregar la cuestión del poder a sus análisis de la comunicación y se pusieron a reflexionar sobre los contextos económicos, históricos y sociales dentro de los cuales se desarrolla la comunicación. Mientras los estudios de la comunicación intercultural habían emergido con un enfoque totalmente pragmático, ahora los investigadores empezaron a preguntar ¿quién realmente beneficia de la investigación de este tipo? (Baldwin, 2017, p.29). Además, los eruditos empezaron a repensar ideas aceptadas, como "la objetividad" y "la subjetividad" (Baldwin, 2017, p.29). Como consecuencia, las metodologías cualitativas e

⁸ Traducción propia. Texto original: "Theoretical and topic foci in this area included much work on the diffusion of innovations, intercultural competence, mass media effects, cross-cultural relationships, intergroup communication, and prejudice".

interpretativas empezaron a destacarse en los estudios de la comunicación intercultural a partir de los años 90 (Baldwin, 2017, p.30).

Una de las metodologías que ya existía, pero fue retomada con nuevo vigor, fue la etnografía como una herramienta para observar comunidades de habla (Baldwin, 2017, p.30). La fenomenología es otra metodología que ha llegado a ser más común en investigaciones hoy, lo cual busca ver el mundo desde la perspectiva de los participantes. En estudios de la cultura y la identidad de los medios, la semiótica ha ganado en popularidad, como una manera de entender las estructuras subyacentes de las culturas (Baldwin, 2017, p.31).

Otro elemento que tuvo que asumir los estudios de la comunicación intercultural fue la crítica cultural en sus varias formas: las teorías marxistas, las teorías feministas-queer, las teorías posmodernas (influidas por Foucault entre otros), la teoría poscolonial, la teoría crítica de la raza, y las teorías "asiacéntricas" y "afrocéntricas" de la comunicación (Baldwin, 2017, p.34-35).

Baldwin concluye con una mirada hacia el futuro de los estudios en la comunicación intercultural. Vemos que hay múltiples historias de la investigación de los estudios de la comunicación y los investigadores actuales están abrazando nuevas formas de concebir *la cultura y la comunicación*. Las ideas que ahora dominan los estudios en la comunicación intercultural son:

1. La combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas
2. La identidad "fluida"
3. Las culturas en movimiento (no "estáticas")
4. Un incremento en investigaciones dirigidas hacia lugares geográficas antes ignoradas, como África

5. Nuevos trabajos sobre los medios sociales y la comunicación mediada por la computadora
6. La recopilación de trabajos sobre la historia de los estudios de la comunicación en otras regiones aparte de los EE. UU.
7. La comunicación de la salud (Baldwin, 2017, p.36-37).

Con esto se resumen las principales corrientes del pensamiento sobre la comunicación intercultural en años recientes.

Modelos de la interculturalidad:

Se han identificado dos cuestiones que complican nuestro entendimiento de la competencia comunicativa intercultural (CCI): la conceptualización del concepto y el desarrollo del concepto en contextos culturales (Chen, 2014, p.2). Con los años, los especialistas han llegado a la conclusión que la CCI debe ser concebida como una integración de los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales (Chen, 2014, p.2). Un problema con los modelos de CCI es que la mayoría fueron desarrollados por especialistas europeos y americanos y, por lo tanto, pueden padecer sesgos culturales (Chen, 2014, p.3).

Un modelo de la interculturalidad es el "CQ" (Cultural Intelligence Quotient-inteligencia cultural). Este sistema usa las palabras claves "cabeza", "corazón" y "mano" para referirse a diferentes componentes de la inteligencia cultural. La cabeza se refiere a un entendimiento de la cultura propia y la cultura del otro desde el plano metacognitivo y cognitivo (Nguyễn, 2017, p.237). El corazón representa el lado motivacional: el deseo de aprender y probar nuevas cosas (Nguyễn, 2017, p.238). La mano es el comportamiento: la capacidad de portarse de la manera adecuada según la situación (Nguyễn, 2017, p.239).

Otro modelo de la interculturalidad es el modelo triangular de CCI que propone Chen (2014, p.19), lo cual está compuesto por tres elementos: el aspecto cognitivo (la conciencia intercultural)⁹, el aspecto afectivo (la sensibilidad intercultural)¹⁰, y el aspecto conductual (la destreza intercultural)¹¹. Un individuo puede tener una de estas habilidades, pero no necesariamente todas. Por ejemplo, la persona puede estar consciente de su cultura y la cultura del otro, sin necesariamente mostrar sensibilidad hacia el otro (Chen, 2014, p.24). De hecho, esto fue el giro pragmático que tenían los estudios originales acerca de la comunicación intercultural: buscaron producir resultados que les permitieran a los diplomáticos y la gente de negocios usar el conocimiento de las pautas culturales del otro a su ventaja (Baldwin, 2017). En este caso, la cuestión de la sensibilización importaba poco. Otro error común es pensar en la CCI como algo medible y objetivable, en vez de un proceso subjetivo y creativo (Chen, 2014, p.25). Por eso, Chen (2014, p.25) argumenta que es necesario complementar la investigación pensada desde lo positivista y lo empírico con los métodos interpretivos y críticos.

Entonces, para ser individuos competentes interculturales, las personas deben poder manejar “el código comunicacional” (las creencias y valores que guían el comportamiento comunicacional del grupo) y “las señales comunicacionales” (los dispositivos inconscientes que dan significados a los gestos verbales y no-verbales) (Chen, 2014, p.25). La competencia es potencial, mientras que *el performance* está vivo en el aquí y el ahora (Holmes, 2017, p.94).

Por otro lado, Byram (1997) ofrece una herramienta para evaluar las competencias comunicativas interculturales de las personas. Él define las capacidades necesarias para lograr una

⁹ La conciencia intercultural fue definida como “el entendimiento de las características distintas de sus propias culturas y las culturas de otros” (Chen, 2014, p.21).

¹⁰ La sensibilidad intercultural fue definida como “la habilidad del individuo para desarrollar una emoción positiva hacia la comprensión y la apreciación de las diferencias culturales que promueven un comportamiento apropiado y efectivo en la comunicación intercultural” (Chen, 2014, p.20).

¹¹ La destreza intercultural fue definida como “la habilidad de cumplir las metas comunicacionales en la interacción intercultural” (Chen, 2014, p.22).

efectiva comunicación intercultural como cinco “savoirs” —saberes en francés (Byram, 1997, pp.91-101). Byram (1997, p.2) concuerda con Shaules (2007, p.10) que las experiencias de los “sojourners” (residentes temporales) provocan cambios más profundos que las experiencias de los turistas. Según el modelo del desarrollo de la sensibilidad intercultural diseñado por Bennett, las etapas de la aculturación son: la negación, la defensa/inversión, la minimización, la aceptación, la adaptación y la integración (Nguyễn, 2017, p.227). Entonces, una persona debe pasar por estas etapas para llegar a desarrollar las competencias o “savoirs” interculturales.

Marco teórico-conceptual:

La identidad:

Se puede decir que la identidad es la cultura propia de un grupo social interiorizada de una manera particular por cada persona. Las personas comparten una cultura, pero la interiorizan o asimilan de manera particular. La identidad es la cultura interiorizada por la persona según sus propias circunstancias: de tiempo y espacio. Es aquello que hace que un individuo se reconozca, distinga y proyecte. (Nicolás, 2010, p.202)

Se han propuesto diferentes maneras de concebir la identidad multicultural. Hannerz (1992) habla de la identidad “cosmopolita”. “Los diplomáticos, los hombres de negocios internacionales y ejecutivos transnacionales, además de intelectuales urbanos” (Nicolás, 2010, p.204) pertenecen a esta categoría de identidad. Nicolás (2010, p.204) critica a la propuesta de Hannerz porque la persona cosmopolita “aunque circula entre diferentes mundos culturales, no llega a ser parte de ninguno de ellos”. Por otro lado, Cuche (1996, p.92) propone la idea de la identidad “mixta”: “cada persona configura su identidad a partir de sus diversas pertenencias sociales (de sexo, de edad, de clase social, de grupo cultural, etc.)”. Sin embargo, la propuesta que resuena más con Nicolás (2010, p. p.207) es la identidad compuesta del autor libanés Amín Maalouf, quien dice de su identidad

multicultural: “no es un mosaico; es un dibujo sobre una piel tirante; basta tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera”. Maalouf subraya la tendencia que todos tenemos de agrupar a las personas más distintas a nosotros y atribuirles acciones y opiniones colectivas (Nicolás, 2010, p.211). El peligro de este tipo de etnocentrismo es que puede llegar a crear lo que Maalouf llama “identidades asesinas” (Nicolás, 2010, p.211). En este caso, las personas se niegan a reconocer su propia identidad compuesta y se vuelven capaces de cometer atrocidades en contra de los grupos que perciben como “otros” (Nicolás, 2010, p.212). Nicolas (2010, p.203) plantea como hipótesis que “es posible configurar una identidad multicultural a través de la interiorización de elementos que pertenecen a distintas tradiciones culturales”. Mi pregunta es: ¿cómo se da este proceso de “interiorizar” los diferentes elementos culturales?

Nguyễn (2017) retoma a Milton Bennett para hablar de otro aspecto de la identidad multicultural: la identidad “marginal”. La capacidad de cambiar entre diferentes perspectivas culturales es un aspecto característico de las personas con identidades marginales (Nguyễn 2017 p.228). Según el modelo del desarrollo de la sensibilidad intercultural diseñado por Bennett, las etapas de la aculturación son: la negación, la defensa/inversión, la minimización, la aceptación, la adaptación y la integración (Nguyễn, 2017, p.227). Algunas personas se quedan en la etapa de la adaptación, lo cual significa que logran adaptar a las nuevas pautas culturales, sin perder su identidad primordial. Otras llegan a la etapa de la integración, donde están en constante movimiento entre diferentes cosmovisiones y sus identidades son marginales, o sea, no se identifican con una sola identidad primordial. Es importante subrayar que la etapa de la integración no representa una etapa más “desarrollada” sino una etapa diferente (Nguyễn, 2017, p.228). La identidad marginal tiene sus posibilidades y sus riesgos. En el mejor de los casos, las personas con identidades marginales pueden llegar a ser constructores de puentes entre culturas. En el peor de los casos, corren el riesgo de quedarse atoradas entre diferentes matrices culturales y padecer crisis

de identidad (Nguyễn, 2017, p.228). Entonces, vemos que el camino hacia la identidad multicultural está cargado de peligros, ya que puede resultar en una nueva identidad sincrética o en una identidad inestable y, potencialmente, más etnocentrista.

El lugar:

Una parte de la construcción de la identidad de la persona yace en su conexión con un lugar en particular. Además, los discursos de la identidad pueden ser utilizados para reivindicar espacios sociales (Pavlenkov, 2004, p.19). Por eso, no es de sorpresa que encontremos que los conceptos de espacio y territorio dominan los discursos principales sobre la comunicación intercultural. La geografía del pensamiento es una perspectiva teórica propuesta por Nisbett (2003) que sostiene que cómo acomodamos las ideas mentalmente difiere según las matrices culturales de dónde venimos. Por ejemplo, los occidentales arman sus argumentos usando la estrategia de la categorización mientras que los asiáticos apoyan sus argumentos por encontrar relaciones y similitudes (Bresciani, 2014, p.90). Holmes (2017, p.92) dice que el mapa es una metáfora para el lenguaje y el pensamiento mientras que el territorio es más profundo y abarca el flujo de la experiencia y la vida. Yo propongo que tenemos un mapa mental estructurado por el lenguaje que luego se transforma en un territorio donde el cuerpo habita cuando ponemos nuestros conocimientos en acción en la vida real. Cuando dos sujetos pertenecientes a diferentes matrices culturales entran en contacto, se genera un espacio para la negociación de significados (Rizo, 2013, p.39). Esta frontera interna es

un lugar simbólico donde simultánea y dialécticamente se producen y reproducen los significados con los que el sujeto se percibe a sí mismo y a los otros, y por medio de los cuales aprehende el mundo que le rodea (...) no está circunscrita a un límite o perímetro territorial, sino más bien a un lugar amorfo, en el que se activan los universos simbólicos de

los sujetos y grupos. Se trata de una zona en la que se segmentan, se distinguen y se separan identidades, representaciones, significados, cosmovisiones, al tiempo que se mezclan, se yuxtaponen, se negocian y se comparten (Pech, Rizo y Romeu, 2009: 36-37).

Entonces podemos pensar “la comunicación intercultural como la construcción consciente del espacio social”¹² (Friedman, 2014, p.18). Esta idea también tiene repercusiones para cómo construimos los discursos sobre “lo local” versus “lo global”. A veces imaginamos una serie de “capas” ascendiendo desde lo local hacia lo global, pero “lo local” se construye de manera horizontal, desde lo relacional y lo contextual (Rizo, 2013, p.33). Los lugares y las identidades no son entidades fijas y rígidas. Podemos imaginar que los seres humanos habitan el mundo moviendo por ello; sus caminos son como hilos y cuando un ser se encuentra con otro, forma un nudo, ya que sus vidas se empiezan a entrelazar (Ingold, 2011, p.226). Entonces, un lugar es donde los hilos de sus habitantes están bien entretnejidos. De esta manera, los lugares son definidos por el movimiento (Ingold, 2011, p.226).

El cuerpo:

Experimentamos el mundo mediante el cuerpo en movimiento: caminando y comunicando. “Nacimos en el mundo como criaturas de carne y, es a través de nuestros sentimientos, emociones, movimientos y percepciones que el significado llega a ser posible y toma la forma que lo toma”¹³ (Johnson, 2007, ix). Ingold (2011, p.228) denomina el movimiento de los individuos como *wayfaring*, lo cual significa “ir de viaje o de camino”. El sentido de *wayfaring* es muy diferente del

¹² Traducción propia. Texto original: “intercultural communication as the conscious construction of social space”.

¹³ Traducción propia. Texto original: “We are born into the world as creatures of flesh, and it is through our bodily perceptions, movements, emotions, and feelings that meaning becomes possible and takes the form it does”.

sentido utilitario de transporte, porque no implica tan sólo moverse del punto A al punto B, sino todo el recorrido vivido (Ingold, 2011, p.228).

Si concebimos de la cultura como algo que no existe aparte de las personas, sino está encarnada en ellas, nos da un instrumento poderoso para abordar muchos diferentes tipos de fenómenos sociales (Giménez, 2005, p.86).

Cualquier significante que podamos imaginar (una palabra, una acción, una comida, un olor, un color) producirá sentidos diferentes en distintas configuraciones y será polisémico y heteroglósico en una misma configuración cultural...El contacto entre personas o grupos atravesados y constituidos por flujos culturales diferentes es justamente un contacto entre olores, sabores, sonidos, palabras, colores, corporalidades, espacialidades. (Grimson, 2011, p.191)

Por eso quiero retomar la propuesta para “una antropología de los sentidos” de Le Breton (2007):

La antropología de los sentidos se apoya en la idea de que las percepciones sensoriales no surgen solo de una fisiología, sino ante todo de una orientación cultural que deja un margen a la sensibilidad individual. Las percepciones sensoriales forman un prisma de significados sobre el mundo, son modeladas por la educación y se ponen en juego según la historia personal. (Le Breton, 2007, p.13)

De esa manera, cada configuración cultural nos da ciertas pautas para poder apreciar e interactuar con el mundo. Una antropología de los sentidos va de la mano con la idea de Ingold (2011) de *wayfaring* porque los dos enfatizan el hecho que, como seres humanos, el cuerpo es lo que nos permite realmente habitar en el mundo.

Entonces, cuando hablamos de las competencias interculturales, no podemos dejar de lado el papel del cuerpo. La competencia necesariamente está ligada al performance, porque es sólo en el momento que el individuo deja de manipular su cuerpo para producir cierto resultado y se suelta y se deja entrar en el flujo de la vida, que la experiencia se vuelve significativa (Sheets-Johnson, 2015). Holmes (2017, p.90) ve el ritmo como un concepto esencial para entender la vida a través del performance. En una investigación de Edward T. Hall, se analizaron grabaciones repetidas de la vida cotidiana—un mercado, por ejemplo—y se observó que día tras día la gente mantenía cierto ritmo sincronizado y respetaba ciertas distancias espaciales, como si estuvieran bailando inconscientemente (Holmes, 2017, p.104). La cultura “es mediada por el cuerpo, lo cual significa, la experiencia de la otra cultura siempre es un ritmo entre el ser encarnado y otros seres encarnados, objetos y fuerzas”¹⁴ (Holmes, 2017, p.108).

La percepción:

Si entendemos la cultura como un verbo (Street, 1993, p.25), entonces la interculturalidad no existe antes del momento del contacto, sino que está siendo negociado en este mismo momento. En efecto, Friedman (2014, p.19) describe la comunicación intercultural como un proceso de negociar diferentes percepciones de la realidad. Para desarrollar mejores encuentros interculturales, hay que desarrollar la reflexividad. Friedman (2014, p.20) propone una serie de preguntas diseñadas para crear mayor consciencia sobre la comunicación intercultural.¹⁵ La idea es poner a prueba nuestras suposiciones y ver la situación desde nuevos ángulos.

¹⁴ Traducción propia. Texto original: “it is mediated through the body , which means, the experience of the other culture is always a rhythm between the embodied self and other embodied selves, objects and forces”.

¹⁵ “Testing involves asking questions such as: On the basis of what information did I construct my view of the situation? What led me to select that information? What did I ignore or miss? What was the quality of the information? What led me to make particular interpretations? How closely connected is my interpretation to the information from which I constructed it? To what extent are alternative hypotheses more closely connected to the data or more logical? Asking these questions in an intercultural interaction helps people

La percepción no es pasiva, sino es el organismo activamente extendiéndose en su medioambiente (Holmes, 2017, p.105). Antes de poder analizar otra cultura, tenemos que realmente verla por lo que es (Holmes, 2017, p.108). La percepción es la base para la creación de los valores, porque “sin experimentar la belleza (la cual incluye el amor) y la fealdad y el disgusto, hay poca motivación para crear valores y traducirlos en mandamientos, deberes, reglas o límites”¹⁶ (Holmes, 2017, p.110).

Es importante subrayar que el mero contacto entre culturas no implica una relación de igualdad y, de hecho, muchas veces presupone la desigualdad. Hay que preguntar quién, cómo y por qué se está construyendo la cultura en cada situación (Piller, 2017). “A veces, la cultura es nada más una explicación conveniente y floja, construida desde el reconocimiento falaz de la desigualdad social y material como la diferencia cultural”¹⁷ (Piller, 2017, p.195). Como señala Pascual (2013) en su tesis sobre las prácticas, estrategias y propuestas interculturales en la educación superior en México: “es importante distinguir las relaciones de dominio cultural en la sociedad mexicana, y dejar de lado las ilusorias ideas de igualdad en las actuales interrelaciones culturales” (Pascual, 2013, p.39). Uno de los hallazgos de esta tesis es que hay una gran diferencia entre la lógica relacional y la lógica funcional de la interculturalidad. Como observa uno de los profesores sobre las nuevas propuestas educativas, “vienen a decir qué es interculturalidad, pero no viven la interculturalidad” (Pascual, 2013, p.71). Entonces, es importante reconocer que la comunicación intercultural tiene el potencial de ser equalizadora, pero sólo si primero los participantes estén conscientes de las desigualdades que las separan. “Reconocer al otro, a la vez, como diferente y como igual, como

discover that they overlooked or misinterpreted critical information as well as untested assumptions” (Friedman, 2014, p.20).

¹⁶ Traducción propia. Texto original: “Without experiencing beauty (which includes love) and ugliness and disgust, there is little motivation to create values and translate them into injunctions, duties, rules or limits”.

¹⁷ Traducción propia. Texto original: “Culture is sometimes nothing more than a convenient and lazy explanation built on the fallacious misrecognition of material and social inequality as cultural difference”.

diverso y como actor de un diálogo, es más un desafío que una constatación” (Grimson, 2001, p. 126) citado en (Rizo, 2013, p.40). Por eso, el hablante intercultural crítico (Guilherme, 2002) se vuelve tan importante, por su habilidad de construir espacios que potencialicen el verdadero intercambio igualitario.

Se valora el hablante intercultural por su capacidad de actuar como un mediador cultural (Chan, 2015, p.13). El hablante intercultural corresponde a ideas contemporáneas de la identidad cultural como un proceso de “siendo” y “llegando a ser” (Guilherme, 2002, p.124). El hablante intercultural crítico está consciente de estos procesos al mismo tiempo que está consciente de su papel como mediador en el encuentro intercultural (Guilherme, 2002, p.125). La habilidad de reconocer que su propia percepción del mundo es relativa, y la capacidad de asumir temporalmente la cosmovisión del otro, distingue al hablante intercultural crítico (Guilherme, 2002, p.135).

El hablante nativo:

El hablante intercultural crítico se contrasta con el hablante nativo. Hay tres ideologías que conforman el concepto del hablante nativo. La primera es la idea de que existe una correspondencia entre hablar el lenguaje oficial de un estado-nación y ser miembro de dicho estado-nación (Doerr, 2009, p.18). La segunda es la idea que una comunidad de habla es una entidad homogénea y fija (Doerr, 2009, p.19). La tercera es el supuesto de que ser hablante nativo automáticamente le confiere a la persona un entendimiento innato de todos los aspectos de su lengua materna (Doerr, 2009, p.19). Como podemos ver, estas tres ideologías restringen las posibilidades para la diversidad, el conflicto y la agencia. Lo que el discurso del hablante nativo representa para mí es un concepto reduccionista, fundado en una cosmovisión monolingüística. Tradicionalmente, la construcción cultural del “yo” se ha pensado en términos monolingües. De este modo, se imagina una relación proporcional entre la persona, la cultura y el lenguaje (Koven, 2007, p.2). Por eso, la idea del

maestro ideal como plurilingüe que defiende Ellis (2016) es tan significativa para el campo de la enseñanza de lenguas.

Davies (2003) señala que el espectro del “hablante nativo” ronda a los maestros y los estudiantes de lenguas extranjeras. Tradicionalmente, la figura del “hablante nativo” ha representado un punto de referencia para los que estudian y enseñan idiomas, sin embargo, Davies (2003) muestra que el hablante nativo es una mezcla de mito y realidad. Más y más, el enfoque está cambiando hacia crear “hablantes interculturales”, en vez de medir hablantes con la regla del hablante nativo. (Desafortunadamente, por lo menos un estudio demuestra que en la práctica sigue existiendo “muchísima resistencia con respecto a querer romper con la creencia de que los docentes nativos no son necesariamente los ideales” (González, 2016, p.84)).

El lenguaje:

Al trabajar la perspectiva ecológica en el proceso de adquisición y socialización del lenguaje, (Kramersch, 2002) ofrece una diversidad de perspectivas interdisciplinarias sobre el aprendizaje de lenguajes. Afirma que el estudiante de lenguas ha sido concebido alternativamente como computadora y como aprendiz (Kramersch, 2002, pp.1-2). Estas dos concepciones definen dos ramas de pensamiento sobre el proceso de aprender un idioma. Por un lado, tenemos el enfoque en la adquisición del lenguaje, y por otro, tenemos la mirada sobre la socialización del lenguaje o cómo usarlo para producir significado dentro de una comunidad de práctica (Kramersch, 2002, p.2). La propuesta de este trabajo es buscar una manera de unir las dos perspectivas bajo la metáfora de la “ecología” (Kramersch, 2002, p.3). Los colaboradores sostienen su propuesta basada en el hecho que las tecnologías globales han cambiado la comunicación y han producido la necesidad de repensar la relación entre el lenguaje y otras prácticas de hacer significado en la vida cotidiana (Kramersch, 2002, p.4).

Lemke (2002, p.85) está en contra del concepto de la “adquisición del lenguaje” y a favor del concepto del “desarrollo del lenguaje” (procesos que afectan a individuos y comunidades). Para medir el “éxito” en el aprendizaje de un segundo idioma Lemke enfatiza que no podemos depender de pruebas que sólo evalúen una sola escala de tiempo. En vez de esto, sugiere comparar cómo las personas realizan tareas en cada lenguaje o una mezcla de los dos. Otra opción es ver el desarrollo longitudinal para identificar patrones y procesos. Señala que uno nunca llega al “final”, porque es un proceso continuo (Lemke, 2002, p.84). Considera que después de varios años un individuo puede desarrollar nuevas sutilezas cuando usa otro lenguaje, porque adquiere “a *feel* for a language, in a bodily sense”¹⁸. En el mismo tono, Merleau-Ponty defendió la idea de un esquema corporal que media nuestras percepciones del mundo (Kramsch, 2002, p.10).

La comunicación intercultural:

Según Ellis (2016, p.144) aprender otro lenguaje puede liberar a la gente del etnocentrismo, pero el aprendizaje de otros idiomas no necesariamente lleva al sujeto a desarrollar competencias interculturales (Ellis, 2016, p.146). Esta afirmación coincide con la observación de Shaules (2007, p.141) que el contacto con otra cultura puede abrir o cerrar la mente de una persona. Es importante subrayar que el mero contacto entre culturas no implica una relación de igualdad y, de hecho, muchas veces presupone la desigualdad.

Hay que preguntar quién, cómo y por qué se está construyendo la cultura en cada situación (Piller, 2017). Como señala Pascual (2013) en su tesis sobre las prácticas, estrategias y propuestas interculturales en la educación superior en México: “es importante distinguir las relaciones de dominio cultural en la sociedad mexicana, y dejar de lado las ilusorias ideas de igualdad en las

¹⁸ “Feel” significa “sentir” en inglés, pero en este contexto también puede significar hacerse una idea de algo, acostumbrarse a algo o tener un talento por algo.

actuales interrelaciones culturales” (Pascual, 2013, p.39). Uno de los hallazgos de esta tesis es que hay una gran diferencia entre la lógica relacional y la lógica funcional de la interculturalidad. Como observa uno de los profesores sobre las nuevas propuestas educativas, “vienen a decir qué es interculturalidad, pero no viven la interculturalidad” (Pascual, 2013, p.71).

Rizo (2013, p.27) posa su mirada sobre la comunicación intercultural desde las perspectivas del Interaccionismo Simbólico y la Sociología Fenomenológica. “La Sociología Fenomenológica pone el acento en la semejanza más que en la diferencia, en lo igual más que en lo distinto, en lo común más que en lo distante” (Rizo, 2013, p.37). Rizo (2013, p.27) define la comunicación como “el proceso básico para la construcción de la vida en sociedad [...]el mecanismo activador del diálogo y la convivencia entre sujetos”. De esta manera, la cultura emerge de la comunicación, porque la cultura es lo que organiza la interacción humana (Rizo, 2013, p.29). Rizo (2013, p.31) sostiene que el contacto entre culturales se da de tres formas principales:

- 1) la relación de dominación y sumisión
- 2) la relación de dialogo
- 3) la relación de no cambio (ninguna de las culturas está afectada)

Me gusta que Rizo (2013, p.33) refiere a las personas involucradas en una relación intercultural como “sujetos con matrices culturales distintas”, porque me parece más preciso que “sujetos de diferentes culturas”. Otro punto clave que nos proporciona Rizo es la idea que las personas se auto perciben como diferentes, entonces:

La comunicación puede ser entendida como intercultural por dos elementos fundamentales: por un lado, por la multiculturalidad propia del encuentro, pues las personas que se comunican pertenecen a referentes culturales distintos y así

se autoperciben; por el otro, por el momento en que se alcanza la eficacia comunicativa intercultural (o al menos, es lo deseable), es decir, cuando existe suficiente comprensión mutua. (Rizo, 2013, p.34)

Si entendemos la cultura como un constructo creado por el discurso de los actores sociales para delimitar ciertas categorías sociales, entonces es crítico entender por qué, cómo y cuáles son los resultados de llamar la atención a la cultura en una interacción específica (Piller, 2017, p.10). “Es posible hablar de interculturalidad sólo cuando un sujeto comienza a entender, en el sentido de asumir, el significado y el valor de las cosas y objetos para el otro” (Rizo, 2013, p.38).

Plataforma Metodológica:

Universo/muestra de estudio y segmentación:

En la primera fase voy a iniciar con una muestra selectiva (Mallimaci, 2006, p.187); en otras palabras: voy a elegir a las personas que tengan los rasgos relevantes según los criterios teóricos ya mencionados en el marco teórico-conceptual. Conozco un grupo de maestros con ciertas características que parecen indicar que tengan identidades multiculturales: son bilingües, tienen más que diez años viviendo fuera de su país de nacimiento y en algunos casos, se han casado y/o han formado familias en su nuevo país de residencia. Ya con la muestra identificada, el siguiente paso será realizar la segmentación. En este caso, dado la índole inductiva de esta investigación, propongo que los sujetos se auto-segmenten. “La identidad requiere una “autoconciencia”, es decir, un conocimiento personal” (Nicolás, 2010, p.208). Para los propósitos de esta investigación, me interesa que los sujetos reconozcan las características interculturales que existen dentro de sí mismos. Entonces, preparé una lista con las características interculturales y las distribuiré entre los sujetos para que ellos se autoevalúen (por poner qué tanto se sienten identificados con cada característica). También pueden autoidentificar su etapa de desarrollo cultural según el modelo

propuesto por Bennett (veáanse a Nguyễn, 2017, p.229). Así, será una segmentación sociocultural con algunos elementos de la segmentación psicográfica, ya que estamos hablando de las propias percepciones de los individuos. Es importante que los mismos participantes hagan aparente y relevante el significado que tienen la cultura y la diferencia cultural en sus vidas respectivas, y que no lo imponga el investigador desde afuera. Aquí cito a Piller (2017, p.5):

para ser significativos los estudios de la comunicación intercultural en un mundo cada vez más conectado, para ser investigaciones sólidas y para ser relevantes desde el punto de vista social, necesitan evitar definiciones a priori de la cultura. Las suposiciones a priori sobre “la cultura” están claramente ausentes de los estudios en la tradición interdiscursiva, y también en muchos estudios de la tradición de la comunicación intercultural. Por lo tanto, como parte de ese argumento, yo prefiero el término ‘comunicación intercultural’ porque es probablemente más utilizado en estudios de la comunicación, donde la cultura, y particularmente la diferencia cultural, resulta relevante por y para los participantes.¹⁹

Trabajo Exploratorio:

Para construir los datos, originalmente pensé en usar la técnica de historias de vida. Ruíz (1999, pp.280-281) señala que es posible construir una historia de vida desde un documento

¹⁹ Traducción propia. Texto original: “for intercultural communication studies to be meaningful in an increasingly interconnected world, to be sound research and to be socially relevant, they need to eschew a priori definitions of culture. A priori assumptions about ‘culture’ are clearly absent from studies in the interdiscourse tradition, and also from many studies in the intercultural communication tradition. Therefore, as part of that argument I prefer the term ‘intercultural communication’ because it is more likely to be used in studies of communication in which culture, and particularly cultural difference, is made relevant by and to the participants” (Piller, 2017, p.5).

personal ya escrito o, alternativamente, el investigador puede elaborar el documento él mismo. En este caso, mi intención era elaborar las historias de vida a partir de entrevistas con los participantes. Como bien señala Ruíz (1999, p.285), la primera decisión, y probablemente la más importante, es la elección del sujeto que participara en la construcción de una historia de vida. Diferentes individuos llamarán la atención del investigador en función de lo que él espera lograr con esta historia de vida. El sujeto puede ser elegido por su marginalidad (su experiencia de vivir fuera de su propia cultura), por su excelencia (su estatus como un líder social) o por su normalidad (su representatividad de la mayoría social) (Ruíz, 1999, p.286). Para este estudio, he elegido a un grupo de personas “marginales” en el sentido que han vivido una serie de experiencias únicas por vivir fuera de su país y enseñar su lengua materna al mismo tiempo que aprenden otra lengua. Las historias de vida de esta índole se pueden dividir en tres tipos, según su enfoque: la reminiscencia, el *assessment* (“evaluación”) y la investigación teórica (Ruíz, 1999, p.282). El enfoque de las historias de vida que yo proponía hacer era la investigación teórica, para comprender los factores que inciden en el desarrollo de la vida de un maestro quien vive entre lenguas y entre culturas.

Elegí el método de las historias de vida por varias razones. Primero, la índole cualitativa del método da prioridad a los significados subjetivos de los participantes, lo cual es necesario para entender cómo ellos ven el mundo. Segundo, las historias de vida me permitirían ver cuáles fueron los momentos de inflexión en las vidas de los sujetos y cómo ellos han cambiado a partir de ellos. Sus interpretaciones de estos momentos en relación a cómo articulan sus propias identidades, me ayudarían a identificar los factores y las condiciones claves en producir su identidad y su modo de ver el mundo. El enfoque sería comprender en qué momento y cómo el sujeto resuelve la interculturalidad en su vida. De esta manera, podría desarrollar una teoría fundamentada en los datos que explicara cómo se da el cambio en su visión del mundo y cómo se construyen perspectivas más etnorelativistas del mundo.

Después de haber realizado las entrevistas con las personas, realizaría el análisis de los datos desde una perspectiva microsociológica, la cual implica el asunto de “cómo el individuo percibe, evalúa y desarrolla su vida” (Ruíz, 1999, p.288). Por consiguiente, el alcance de la historia de vida sería desde una perspectiva microsociológica del autor. El nivel sería desde lo cultural, ya que el enfoque sería en, cómo cada vida se estructura y se configura de manera simbólica (Ruíz, 1999, p.288).

Buscaría identificar momentos claves en la vida del sujeto que señalaran un cambio en su perspectiva sobre el mundo. Quería encontrar pistas sobre cómo se iba convirtiendo el sujeto en un “hablante intercultural crítico” en el sentido que era capaz de reconocer que su propia percepción del mundo era relativa y hasta podría asumir temporalmente la percepción del otro (Guilherme, 2002, p.135). En particular, quería entender cómo se da este proceso desde la corporalidad del sujeto—cómo las nuevas sensaciones y las nuevas prácticas van moldeando su esquema corporal y, por consiguiente, su manera de percibir el mundo.

Entonces, para mi trabajo exploratorio de campo realicé tres entrevistas en tres días diferentes con un profesor de inglés originario de EE. UU que vino a México desde hace más que treinta años y se ha quedado a vivir aquí. La primera entrevista duró alrededor de 20 minutos, la segunda 40 minutos y la tercera 45 minutos. Por el tiempo corto que tuve, realicé las entrevistas por Skype y las grabé usando el freeware de <https://voipcallrecording.com/>. De hecho, descubrí que me gustó esta manera de hacer las entrevistas. En primer lugar, el hecho que la conversación se graba automáticamente cuando se inicia la llamada elimina la preocupación que las personas tienen a veces por hablar frente a un grabador. En este caso, el grabador está integrado y así pasa desapercibido (obvio, le avisé que le iba a grabar por cuestiones éticas, pero muy pronto se olvidó de que estábamos grabando y se empezó a hablar más fluido). En segundo lugar, el hecho de que hablamos usando sonido y video dio la sensación de que estuviéramos cara a cara, y realmente no

hizo falta estar físicamente en el mismo lugar. En tercer lugar, el hecho que el entrevistado estuvo en su propia casa le dio toda la sensación de seguridad y comodidad para que estuviera relajado para hacer la entrevista. Otra razón que me gustó hacer la entrevista por Skype fue que me permitió tomar notas de manera discreta mientras hablaba la persona; sólo abrí un documento de Word al comenzar la entrevista y ¡listo! Pude tomar notas sin interrumpir el flujo de la conversación. Así que al final, me quedé con ambas la grabación y mis notas para tener más material para mi análisis, ya que en las notas podría señalar cosas que me iban apareciendo importantes durante la entrevista sin olvidarlas después.

En preparación para realizar esta serie de entrevistas, revisé el libro *Negotiating Cultures and Identities: Life History Issues, Methods, and Readings* (Caughey, 2006). Este libro habla de cómo construir historias de vida enfocadas en cómo los individuos negocian sus propias identidades y tradiciones culturales. Anima al investigador a adoptar una postura reflexiva, donde no sólo pregunta cosas de sus informantes, sino que también se pregunta a si mismo sobre sus propias experiencias y percepciones culturales. Este ejercicio de preguntarme cosas a mí misma me sirvió porque me hizo dar cuenta de que a veces las preguntas que yo quisiera preguntar ni siquiera yo podría contestar bien. Esto me llevó a reformular o eliminar ciertas preguntas. En la clase de metodología del semestre pasado, nuestro profesor nos dijo que era importante compartir cosas de nosotros mismos cuando uno hace entrevistas de vida. O sea, no sólo venimos a interrogar a la persona sobre su vida. Hay que ir construyendo una confianza y esto puede significar compartir algunas cosas sobre ti con el entrevistado también. Sin embargo, me di cuenta de que requiere un esfuerzo para mantener un equilibrio entre compartir y mantener un poco de distancia para no influir en las respuestas del entrevistado. Mi situación en particular es delicada, ya que yo he vivido mi propia experiencia de venir a México y tengo mis propias interpretaciones, pero no quiero que mis ideas influyan en el otro.

En la primera entrevista, empecé con una pregunta general: Si me fueras a contar la historia de tu vida, ¿cuáles serían los capítulos de tu vida hasta ahora? Esta pregunta funcionó para darme un panorama general de la vida de la persona. Esta primera entrevista fue muy general y superficial, en parte porque todavía no habíamos desarrollado la confianza. Pero sí me sirvió para luego generar más preguntas y en las siguientes entrevistas pudimos profundizar más en ciertos temas y de hecho las entrevistas se terminaron alargando mucho más porque hasta el entrevistado pareció agarrar un gusto por contarme cosas sobre su vida.

Las siguientes preguntas fueron generadas a partir de esta primera entrevista; algunas sí pudimos tocar en las siguientes dos entrevistas y otras quedarán guardadas para próximas entrevistas:

- Dijiste que te identificas más con estado X (aunque naciste en estado Y). ¿Por qué? ¿Si te preguntara “de dónde eres” cómo responderías o cuando te preguntan eso, cómo sueles responder? (¿cómo ves la evolución de tu propia identidad a través de los años?)
- Mencionas cosas que te gustaron de México, como la comida y el clima. ¿Puedes describir algunas de tus primeras impresiones? ¿Qué recuerdas en términos de olores, sabores, sonidos, sensaciones, cosas que viste que dejaron una impresión? ¿Cómo se compara esto con lo que habías experimentado en los otros lugares donde habías vivido?
- Dijiste que en la secundaria tus clases favoritas eran de lenguas. ¿Por qué crees que te sentías atraído por las lenguas?
- Tu maestra de francés te dijo que debiste estudiar español porque era “útil”. ¿Así lo pensabas tú? Como, ¿esto va a ser útil en el futuro, lo voy a estudiar? ¿O había otras motivaciones?

- Dices que estudiaste alemán y español por cuatro años en la universidad, pero fue “muy de la escuela, de las clases.” ¿Puedes describir cómo eran las clases? ¿Había cosas que te gustaban, que no te gustaban?
- Dijiste que “no tenías experiencia de hablar con nativos.” ¿Qué esperabas de este año de experiencia (antes de irte)? Y después de que llegaste a México ¿fue lo que esperabas?
- ¿Cuándo llegó el español a formar parte de tu realidad y no sólo un ejercicio académico?
- ¿Cómo te sientes cuando hablas inglés, alemán, francés, español?
- ¿Cómo cambiaron tus hábitos y tus actividades cuando viniste a México?

Principales hallazgos del trabajo exploratorio:

Salió algo en la primera entrevista que presiento que puede ser importante, pero no pregunté más en este momento porque sentí que quizás fuera un tema sensible. El entrevistado me explicó que vino a México como voluntario y se quedó por un año. Después me dijo que regresó a EE. UU y fue a vivir en Boston. Pasó por “una etapa difícil” y decidió regresar a México por “un tiempo indefinido”. Creo que entender esta etapa de su vida será clave porque aparentemente le llevó a tomar la decisión de quedarse de manera permanente en México. En una entrevista futura (ya que ahora nos hemos agarrado más confianza) me gustaría pedirle que profundizara en esta época de su vida. También, me pregunto si encontraré patrones similares cuando entrevisto a las otras personas. Sería interesante si otras personas pasaron por algo parecido, de venir a México por un tiempo, regresar a su país, y luego venir a quedarse por largo plazo en México.

En esta pequeña serie de entrevistas que hice, ya veo algunos conceptos claves que están emergiendo. Una categoría que he identificado es “la casa”. Es algo que aparece una y otra vez en el discurso del entrevistado. Cuando habló de su infancia en Baltimore, mencionó la segregación racial de aquella época. Recordó claramente que un político en una campaña electoral usó el lema

“tu casa es tu castillo” para obtener apoyo de las personas miedosas de compartir sus vecindarios con las personas de piel negra. Luego cuando habla de su llegada a México, señala que “se sintió en casa inmediatamente”. Mientras describe su trabajo como voluntario ayudando a niños en situaciones de pobreza, menciona que los niños le invitaban a comer en sus casas los domingos y así aprendió a comer comida mexicana. Cuando le pregunté sobre sus primeras impresiones de México, me dijo que algo que le llamó mucha la atención fueron las casas. Me platicaba que antes solía caminar por la zona de Chapalita y apreciaba las casas bonitas de esta zona y reconoció que era una zona “bien”. Pero lo que le sorprendió fue encontrar a veces al lado de una casa bonita, un baldío descuidado y lleno de maleza. No pudo imaginar algo semejante en los lugares que había conocido en EE. UU. Fue cuando se dio cuenta que “la noción del espacio personal era muy diferente”. Como me explicó, le pareció que para la gente aquí, su casa terminó con la puerta, y no incluyó los espacios alrededor. Esta idea de “espacio” puede cuadrar bien con algunas teorías que estoy trabajando relacionadas con “el territorio”.

Otra cosa que me parece importante es la impresión que le dejó a esta persona vivir durante una época marcada por el racismo. Algo que menciona el entrevistado que también se relaciona con las percepciones de otras razas es cuando describe su experiencia de esperar en el aeropuerto de Los Ángeles antes de llegar a México por primera vez. Dijo que se volteó a ver a los mexicanos “sombrocerudos y bigotudos” en el aeropuerto y por primera vez empezó a dudar su decisión de venir a México, a preguntar “en qué se estaba metiendo”. Como me interesa ver cómo el contacto intercultural puede producir un cambio en la cosmovisión del individuo, sería bueno ver si se han cambiado las percepciones de esta persona acerca de otras razas a partir de sus experiencias aquí en México.

En relación con el aprendizaje del lenguaje, salió una historia interesante durante el curso de la última entrevista. Me platicó el sujeto que cuando nació su primer hijo (aquí en México,

donde ya llevaba varios años viviendo) tuvo problemas de salud. Luego cuando su hijo tenía 4-5 meses, fueron él y su familia a visitar parientes en EE.UU. Los parientes sugirieron que llevara a su hijo con un doctor allá, para pedirle una segunda opinión. El problema fue cuando él quiso explicar al doctor sobre los síntomas de su hijo en inglés y no hallaba las palabras. Me dijo que tenía toda la historia bien preparada y grabada en su mente en español, pero no supo cómo decirla en inglés. Al final sí pudo explicar los problemas al doctor, pero con dificultad. Al terminar la cita, el doctor le preguntó qué hacía en México y si era maestro de inglés. Ahora, en aquel momento, de hecho, no era maestro de inglés, sino que daba clases básicas como español, historia etc. en una primaria. Entonces, le contestó que no era maestro de inglés. Como broma, su hermano agregó: “No, no es maestro de inglés porque no lo habla suficiente bien”. Y el doctor respondió: “Sí, ya veo.” Ahora, en la entrevista él me contó esta anécdota como algo chistoso que le pasó, pero también noté la verdadera frustración que él sentía a no poder comunicar bien lo que estaba pasando con su hijo y su evidente vergüenza ante el comentario de su hermano. Creo que estas cuestiones de cómo la relación de la persona con su lengua materna va cambiando, van a ser importantes para mi línea de investigación. Aquí, por ejemplo, podemos ver cómo hacemos significado en comunidad, y que las historias que nos contamos a nosotros mismos en un contexto específico, no tienen el mismo significado cuando intentamos transferirlas a otro contexto.

Problemas encontrados en el trabajo exploratorio:

Ya señalé arriba que encontré un poco de dificultad en desarrollar una relación de confianza con el sujeto mientras que al mismo tiempo tuve que mantener cierta “distancia” para no influir en la propia narrativa del sujeto. Como ha apuntado Ruíz (1999, p.283), el entrevistador juega un papel activo en el proceso de entrevistar, ya que colabora con el entrevistado en dar sentido a los hechos.

Por eso, es clave que el investigador sea consciente de sus propias teorías explicativas igual que las teorías explicativas del entrevistado, para lograr equilibrar estas dos perspectivas. Realizar esta primera serie de entrevistas me ha hecho consciente de mi propio papel en el proceso de construir los datos para mi proyecto.

El segundo problema que enfrenté fue la dificultad que la gente tiene para recordar las sensaciones que experimentó en un momento dado, especialmente después de tanto tiempo. Pienso que necesito un método para complementar las historias de vida. Creo que debo pedirles a los sujetos que hagan algo creativo, que despierte su consciencia sensorial. Una técnica conocida en las historias de vida es usar fotografías para estimular los recuerdos de los sujetos, y eso podría funcionar. Podría pedirles que traigan sus álbumes de fotos y podría pedir que me describan las emociones y las sensaciones que recuerdan de tal día en tal foto.

Plan de obtención de información:

Con base en mi experiencia de realizar este trabajo exploratorio de campo, llegué a la conclusión que las historias de vida sirven para producir cierto tipo de datos claves para mi investigación. Principalmente, sirven para identificar los momentos importantes en la vida del sujeto y sirven para entender los modos en que el sujeto percibe e interpreta estos momentos. Entonces, el análisis de estos datos me puede llevar a identificar los conceptos y las categorías que están usando los sujetos para producir significados. En mi análisis preliminar de esta serie de entrevistas, ya pude empezar a identificar algunas pistas claves que me ayudan a entender cómo el sujeto se está relacionando con diferentes idiomas y diferentes pautas culturales.

Sin embargo, en este trabajo exploratorio empecé a percibir las debilidades de esta técnica. La historia de vida busca profundizar en la vida de la persona y, por lo tanto, produce grandes cantidades de datos. Desafortunadamente, no todos estos datos son pertinentes para mi pregunta

de investigación. Entonces, si decidiera seguir con esta técnica, significaría dedicar mucho tiempo a procesar todos estos datos. Habría dos desventajas: primero, por el tiempo limitado podría llegar a no saturar mi muestra y segundo, no todos los datos producidos serían útiles para responder a mi pregunta. Por estas razones, he decidido cambiar de la técnica de la historia de vida a la técnica de la entrevista episódica. La entrevista episódica se puede considerar un pariente de la historia de vida, porque comparten varias similitudes. La diferencia principal es que “en la entrevista [episódica] se presta especial atención a las situaciones o episodios en los que el entrevistado ha tenido experiencias que parecen ser relevantes para la pregunta del estudio” (Flick, 2007, p.119). La entrevista episódica hace posible acceder a dos formas de conocimiento que tiene el sujeto sobre el dominio: el conocimiento narrativo y el conocimiento semántico (Flick, 2007, p.118). Mientras que la historia de vida tiende a tomar la forma de una entrevista muy abierta, la entrevista episódica trabaja con una guía de preguntas para hacer que el entrevistado regrese una y otra vez a experiencias particulares relacionadas con los campos temáticos de la investigación (Flick, 2007, p.120). Como se puede apreciar en el resumen del trabajo exploratorio, a partir de esas primeras entrevistas ya han salido una serie de preguntas que fácilmente pueden llegar a formar parte de una guía de preguntas para las entrevistas futuras. Otra ventaja de la entrevista episódica es que permite un acercamiento a las rutinas cotidianas del sujeto (Flick, 2007, p.123), lo cuál podría ser útil para entender cómo los hábitos del sujeto han cambiado a partir de su inmersión en otro contexto cultural.

Planeo complementar la entrevista episódica con la técnica del *body-mapping* (trazar mapas del cuerpo). Como ya fue mencionado, en el trabajo exploratorio me di cuenta de que era difícil producir datos sobre los cambios y las experiencias corporales que el sujeto había experimentado. Entonces, veo la necesidad de usar la técnica del *body-mapping* para poder entender cómo hablar otro idioma y adoptar otras pautas culturales produce otro esquema corporal. El mapa del cuerpo

se crea trazando el contorno de una persona de tamaño natural en un papel para luego dibujar y etiquetar sobre ello. Después, se analiza el contenido por un proceso reflexivo y narrativo. “Trazar los mapas del cuerpo es una manera de contar historias”²⁰ (Gastaldo, 2012, p.5). Hay tres componentes del proceso de crear un body-map (Gastaldo, 2012, p.17): el testimonio (una breve narrativa autobiográfica), el mapa del cuerpo (un dibujo de tamaño natural), y la leyenda (describe cada elemento del mapa). De esta manera, el proceso sirve para ambos fines terapéuticos e investigativos “porque los participantes prestan atención tanto a sus cuerpos físicos como a una consciencia y una reflexión sobre la experiencia”²¹ (Botha, 2017, p.1). Botha (2017) habla de cómo ella usó la técnica de *body-mapping* para animar a maestros principiantes a reflexionar sobre qué significa para ellos ser un “buen” o “mal” maestro. Skop (2016) aplicó esa técnica para explorar las experiencias con el sistema de salud de las personas diagnosticadas con fibromialgia. Gastaldo (2012) usó los *body-maps* para contar las historias de trabajadores indocumentados en Canadá. Yo quiero retomar esta técnica para animar a los maestros a reflexionar sobre los procesos de aprender un lenguaje y así producir datos fundamentados en el cuerpo. Pienso realizar esta actividad de manera grupal en una primera etapa y en la segunda etapa realizar la actividad con el sujeto y una persona muy cercana al sujeto (una pareja o amigo, por ejemplo). De esta manera, tendría un dibujo que representaría el consenso de las personas, otro dibujo que representaría la auto-percepción del individuo y otro dibujo que representaría cómo el sujeto es visto por el otro.

Plan de procesamiento de información:

²⁰ Traducción propia. Texto original: “Body mapping is a way of telling stories”.

²¹ Traducción propia. Texto original: “because participants’ attention is drawn to both their physical bodies, as well as to an awareness and reflection on the experience.”

La ruta metodológica de este proyecto implica dos formas diferentes para procesar la información, ya que el plan de obtención de información va a arrojar dos tipos distintos de materialidades: narrativas (textos) e imágenes (dibujos).

El plan de procesamiento de las entrevistas consiste en transcribirlas, codificarlas usando un software para el análisis de data cualitativo y analizarlas usando el mismo software. La meta sería identificar los momentos clave en las vidas de los maestros cuando su percepción de la cultura y el lenguaje local se cambió, con un enfoque en cómo hablan de sus prácticas corporales y cómo describen sus experiencias sensoriales en relación con esos momentos.

El plan de procesamiento de los datos producidos por la sesión de *body-mapping* grupal implica tres pasos, como señala Gastaldo (2012, p.18). El primer paso es transcribir, codificar y analizar las grabaciones y las notas del campo de la sesión grupal sobre el proceso de la creación del *body-map*. El segundo paso es analizar la imagen del *body-map* en sí y el tercer paso es analizar el testimonio y la clave que lo acompaña.

Se pueden apreciar ejemplos de la forma que puede tomar el plan de procesamiento en el apartado de anexos, en la página 48.

Consideraciones éticas:

Como las entrevistas episódicas van a tocar varios puntos de la vida del sujeto, es necesario proteger la identidad y mantener la confidencialidad de cada participante. Como señalan Mallimaci y Giménez (2006, p.203), los métodos biográficos plantean ciertos desafíos:

La primera consideración se refiere al carácter social del relato, y a su relación con las construcciones identitarias del que lo produce. Así como hemos destacado que la figura

del individuo aislado es una ficción, la producción de un relato libre de influencias de otros actores e instituciones también lo es.

Entonces, el investigador tiene que estar consciente del efecto dominó que puede provocar los resultados del estudio en la vida del sujeto. Por el lado positivo, el acto de contar sobre su vida puede ayudarle al sujeto a dar coherencia a su propia construcción identitaria (Mallimaci y Giménez, 2006, p.203). Sin embargo, es importante evitar revelar información que pueda llegar a dañar a los participantes.

Con respecto al *body-mapping*, igual que en las entrevistas, la protección de la identidad de los participantes es una prioridad. Además, hay que tomar en cuenta otras consideraciones. Hacer *body-mapping* en grupos puede ser una experiencia lúdica y creativa (Gastaldo, 2012, p13). Otro aspecto positivo es que puede dar a los participantes la oportunidad de compartir sus experiencias en un espacio seguro y sentirse escuchados. No obstante, hacer *body-mapping* es un proceso muy personal y, como consecuencia, puede provocar emociones fuertes (Gastaldo, 2012, p13). El participante tiene el derecho de negarse a participar en algunas partes de la actividad o puede decidir retirarse si se siente incómodo (Gastaldo, 2012, p13). Por otro lado, es importante que el investigador negocie con los participantes sobre quién va a quedarse con las imágenes originales y cómo pueden ser utilizadas en el futuro (Gastaldo, 2012, p14).

Recursos necesarios para el proyecto:

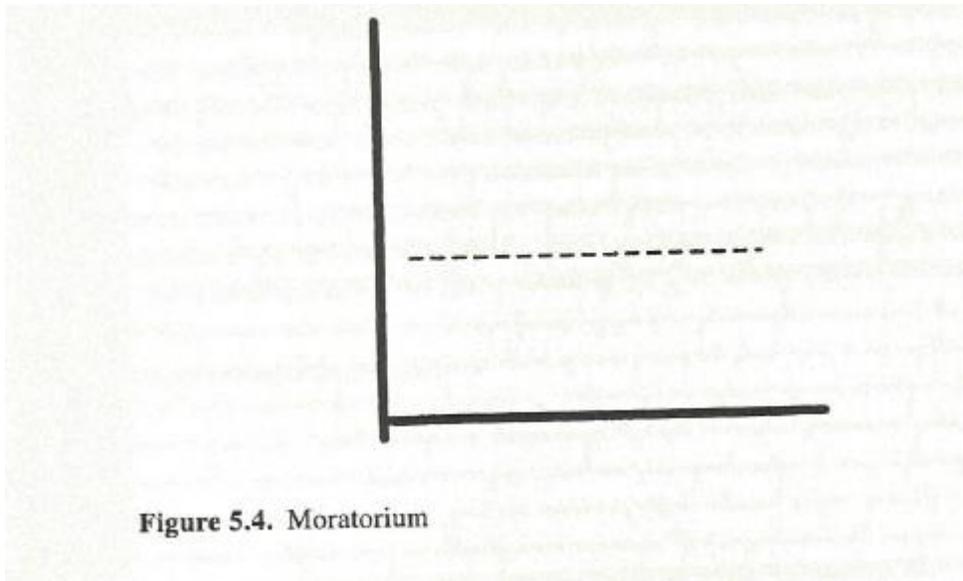
Tipo de Recurso	Recursos Necesarios	Cotización aprox.
Material	Computadora (laptop)	\$6000 peso mx
	Costo de transporte (para ir a entrevistas)	\$2160 peso mx (\$60 peso mx/viaje en Uber, 3 entrevistas x 6 sujetos, ida y vuelta)
	Carteles, marcadores	\$50 peso mx/cartel, marcadores \$200 peso mx
	Espacio para hacer body-mapping grupal	¿?
	Licencia de software (Atlas.ti)	\$1900 peso mx
	Obsequio para sujetos (comida de cierre)	\$2000 peso mx
Humano	El investigador	215 peso mx/hora
	Sujetos (6 personas)	200 peso mx/hora
Tiempo	Entrevistas	27 horas (1.5 hora x 3 sesiones x 6 sujetos)
	Transcripción	108 horas (4 horas x cada hora de audio)
	Sesión de body-mapping grupal	3 horas
	Sesión de body-mapping con pareja/amigo del sujeto	9 horas (1.5 hora x sesión)
	Training (para que el investigador aprenda manejar el software Atlas.ti)	4 horas
Total		Tiempo: 151 horas Dinero: \$52,375 peso mx

Cronograma del Proyecto:

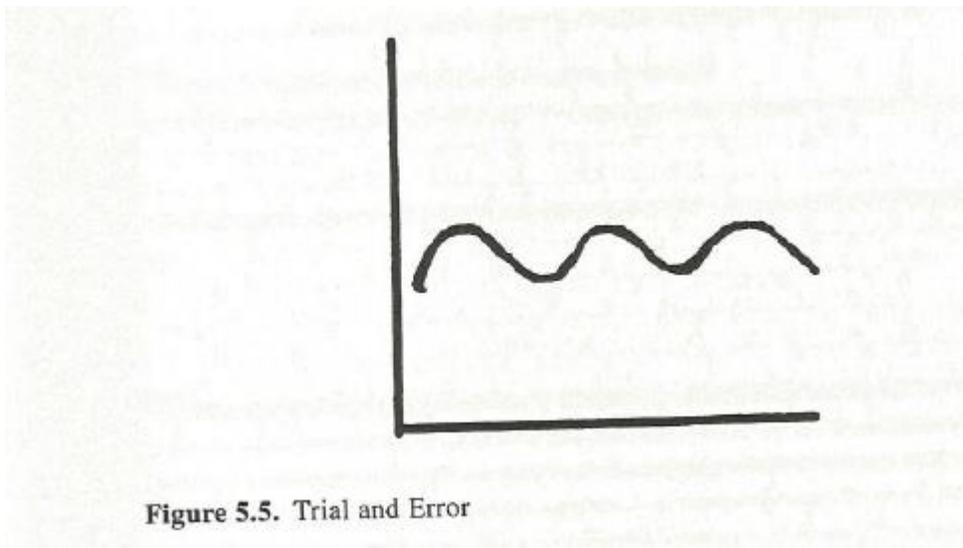
Actividades	Mayo	Junio	Julio	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Enero
Crear encuesta de segmentación	X								
Crear guion para entrevistas	X								
Aplicar encuesta de segmentación	X								
Realizar primera ronda de entrevistas (terminar serie de entrevistas con S1 y realizar entrevistas con S2)	X	X							
Transcribir las entrevistas de S1 y S2		X							
Hacer análisis preliminar de entrevistas de S1 y S2		X							
Hacer ajustes al guion de entrevistas		X							
Realizar entrevistas con S3, S4, S5, S6		X	X	X					
Transcribir las entrevistas de S3, S4, S5, S6		X	X	X					
Tomar training para aprender a manejar software cualitativo				X					
Codificar las entrevistas de S1-S6					X	X			
Analizar las entrevistas de S1-S6					X	X			
Sesión grupal de body-mapping						X	X		
Transcribir grabación de sesión grupal						X	X		
Codificar la imagen producida por body-mapping						X	X		
Analizar la imagen producida por body-mapping						X	X		
Sesiones individuales de body-mapping con los sujetos y sus conocidos cercanos								X	
Codificar las imágenes producidas por body-mapping								X	
Analizar las imágenes producidas por body-mapping								X	
Entrevistas con los conocidos cercanos de los sujetos*									X
Transcribir las entrevistas con los conocidos*									X
Codificar las entrevistas con los conocidos*									X
Analizar las entrevistas con los conocidos*									X

Anexos:

Un ejemplo de cómo se pueden traducir las entrevistas en gráficas, es el siguiente trabajo, que analizó las trayectorias profesionales de hombres diferentes. Los resultados señalaron que todos los hombres entrevistados siguieron uno de cinco diferentes patrones de desarrollo profesional:



(Lieblich, 1998, p.94)



(Lieblich, 1998, p.95)

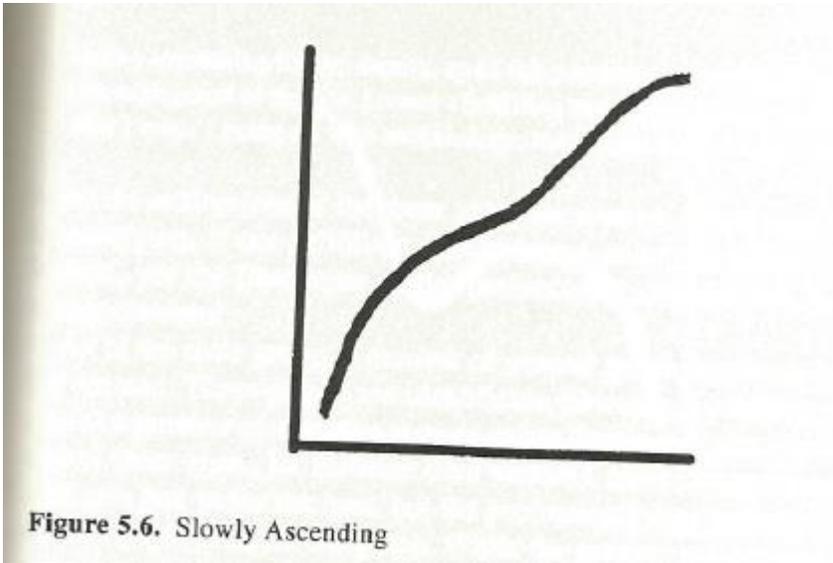


Figure 5.6. Slowly Ascending

(Lieblich, 1998, p.95)

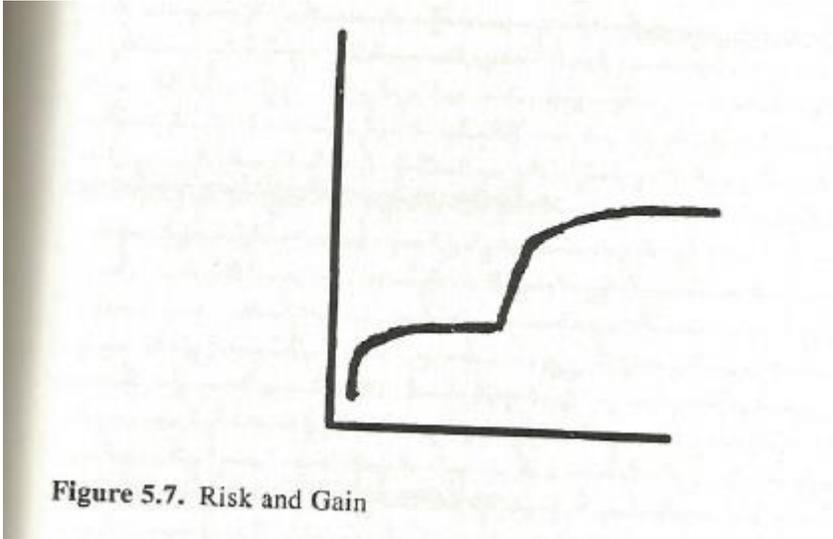
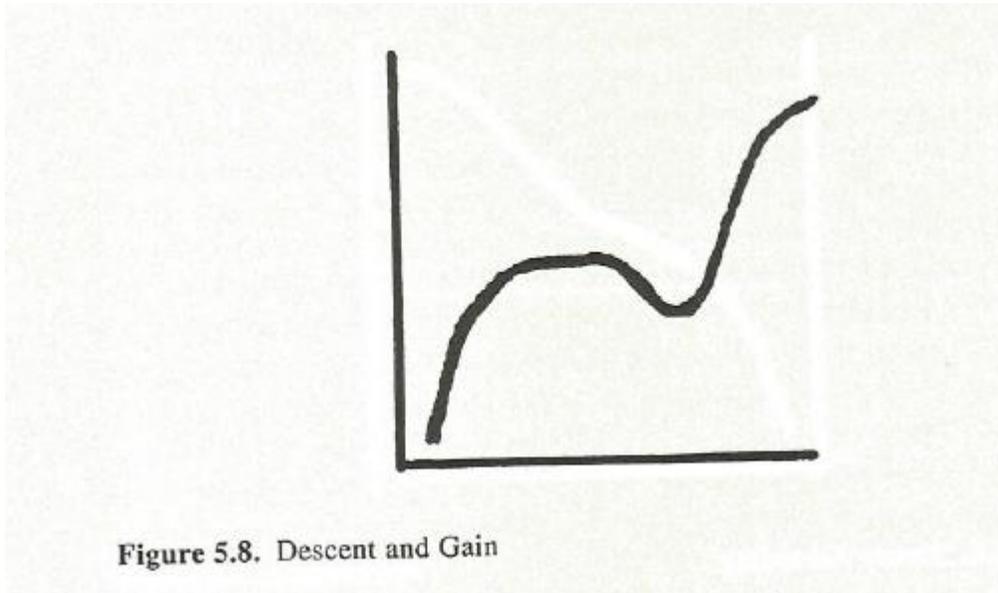


Figure 5.7. Risk and Gain

(Lieblich, 1998, p.96)



(Lieblich, 1998, p.96)

Es posible que lleguemos a identificar patrones similares en las vidas de los maestros de lenguas extranjeras, y que nos permiten entender los factores que los llevaron a desarrollar un sentido de interculturalidad.

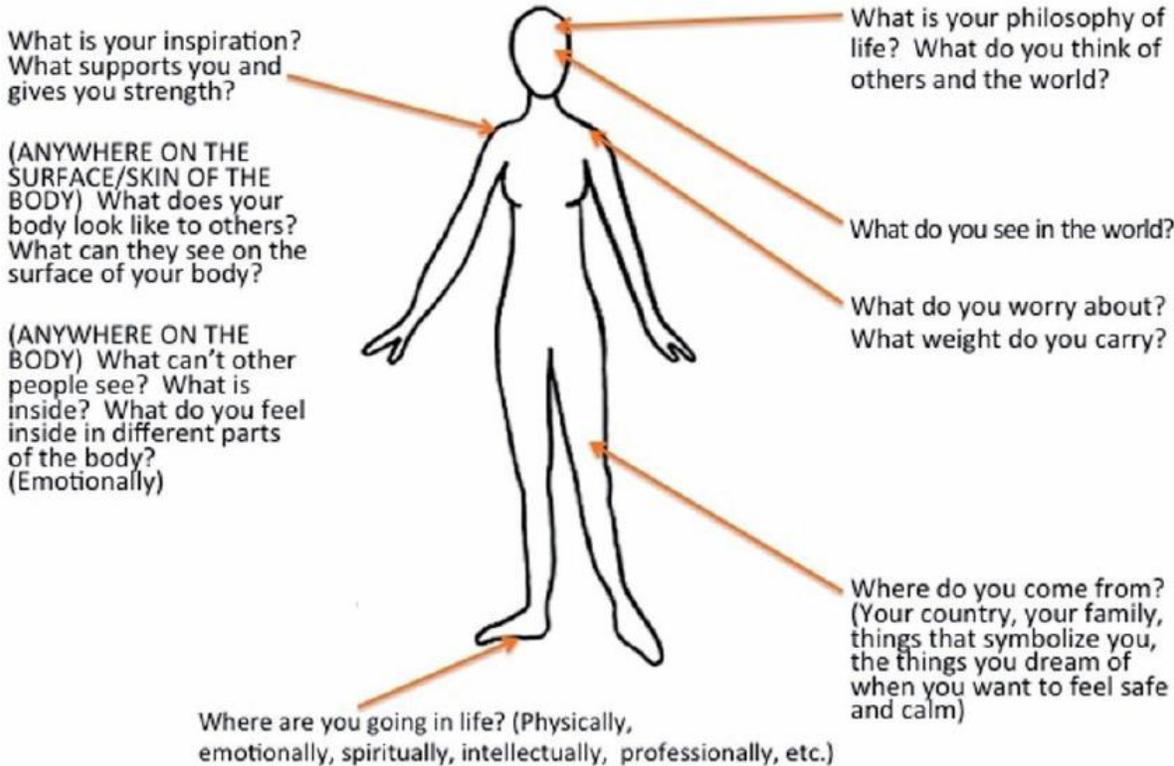
La siguiente tabla es un ejemplo de cómo se generaron categorías a partir de las afirmaciones de los entrevistados en un estudio de historias de vida que fue enfocado en sus experiencias en la escuela. Podríamos imaginar categorías similares apareciendo en nuestro trabajo sobre maestros de lenguas extranjeras, pero, por ejemplo, en vez de la categoría “una actitud positiva sobre la escuela” una categoría potencial podría ser “una actitud positiva sobre la diferencia cultural”.

TABLE 6.1a
A Demonstration of the Selection of
Principal Sentences and Their Categorization: Sara

<i>Sentences</i>	<i>Category</i>	<i>Comments</i>
1. My high school was really good for me.	1. General positive evaluation of the school.	1. Her positive statement emphasizes <i>good for me</i> .
2. Our class was very cohesive.	2. Good social relations within the class.	2. Referring to her class, not to the school.
3. We formed a class within the best school in town.	3. Pride in school.	3. She omits “special” or “experimental” class.
4. They used to peep at us [. . .] as if we were monkeys in a zoo.	4. Stigmatization and isolation.	4. A very strong metaphor but can be accepted as humorous.
5. They wanted to see who were these new kids who had arrived.	5. Curiosity on the part of the regular students.	5. Saying “new” kids rather than “different” kids.
6. There were children who always felt disturbed by this, as if they were odd.	6. A sense of being inferior.	6. Excluding herself from the others, who had different and more painful reactions.
7. But I did not look at it this way.	7. Uniqueness of the self.	7. A different “look”—not a different feeling.
8. I think that this high school really invested in us above and beyond our expectations.	8. High investment on the part of the school.	8. Intensive statement—“really,” “above and beyond.”
9. We received help with our homework.	9. High investment on the part of the school.	9. Providing concrete examples for former statement.

(Lieblich, 1998, p.117)

Las siguientes dos imágenes muestran diferentes preguntas o detonadores que se pueden usar para guiar la sesión de *body-mapping*. La primera viene de una investigación sobre la salud y la segunda viene de una investigación sobre las vidas de los migrantes en Canadá.



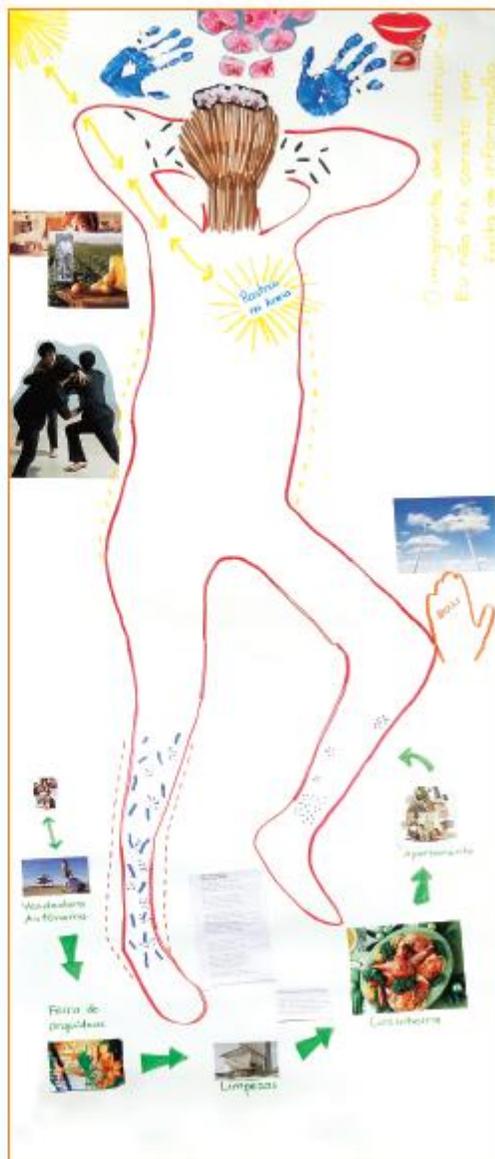
(Gubrium, 2014)

Esta tercera imagen viene del mismo estudio sobre migrantes, pero muestra un *body-map* terminado y acompañado por el testimonio de la participante.

Case 1: Valeria

Testimonio

I'm Valeria, a cook and a single mom. I have 2 children back home. I came here to make money to buy a home for us after I saw how much money I could save when I worked in the US. In the first 2 years, I worked 3 jobs, 7 days a week, and I slept 3 hours a night. I was tired all the time and when I was at work, I would even peel potatoes asleep! Now, the apartment is finally paid off and I have money to go back and get surgery for my varicose veins. My legs are very swollen because I'm the only cook for the lunch and dinner shifts. Kitchen work is really hard! You have to lift huge pans, chop meat and bones, and you do this all standing up! I believe God has given me the strength to do this hard work all these years. I wish someone would record a day in my life so that my children could see how much their school and our home have really cost me. Now, my only hope is that my children will forgive me for leaving them behind and that we can live happily together in our new home.



(Gastaldo, 2012, p.37)

Bibliografía

- Aslan, E. (2015). When the Native Is Also a Non-Native: “Retrodicting” the Complexity of Language Teacher Cognition. *Canadian Modern Language Review*, 71(3), 244–269.
- Baldwin, J. (2017). Murky Waters: Histories of intercultural communication research. In *Intercultural Communication* (Vol. 9, pp. 19-43). Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.
- Bender-Szymanski, D. (2000) Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity in schools. *European Journal of Teacher Education* 23 (3), 229-250.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2006a). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3–31.
- Borg, S. (2006b). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Botha, C. S. (2017). Using Metaphoric Body-Mapping to Encourage Reflection on the Developing Identity of Pre-Service Teachers. *South African Journal of Education*, 37(3).
- Bresciani, S. (2014). Do You See What I See? The Effect of Culture on the Reception of Visual Communication. En Poutiainen, S. (Ed.). *Theoretical Turbulence in Intercultural Communication Studies*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp.81-100.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caughey, J. L. (2006). *Negotiating Cultures and Identities: Life History Issues, Methods, and Readings*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Chan, W. M., Bhatt, S. K., Nagami, M., & Walker, I. (2015). *Culture and Foreign Language Education: Insights From Research and Implications for the Practice*. Boston: De Gruyter Mouton.
- Chen, F., Bapuji, H., Dyck, B., & Wang, X. (2012). I Learned More than I Taught: The Hidden Dimension of Learning in Intercultural Knowledge Transfer. *Learning Organization*, 19(2), 109–120.
- Chen, G.M., & Dai, X. (2014). *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and Its Development in Cultural Contexts and Interactions*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. París: La Découverte.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker : Myth and Reality* (Vol. 2nd ed). Clevedon: Multilingual Matters.
- Doerr, N. M. (2009). *The Native Speaker Concept: Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*. Berlin: De Gruyter Mouton.

- Dorozhkin, E. M., Leontyeva, T. V., Shchetynina, A. V., & Krivtsov, A. I. (2016). Resource and Information Maintenance of Foreign Citizens in Russia: Statement of a Problem. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 7803–7814.
- Ellis, E. (2016). *The Plurilingual TESOL Teacher: The Hidden Languaged Lives of TESOL Teachers and Why They Matter*. Boston: De Gruyter Mouton.
- Eusafzai, H. A. K. (2015). Foreign English Language Teachers' Local Pedagogy. *English Language Teaching*, 8(5), 82–93.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid (España): Ediciones Morata, S.L.
- Foley, J. A. (2007). English as a Global Language: My Two Satangs' Worth. *RELC Journal*, 38(1), 7–17.
- Friedman, V. (2014). Negotiating Reality: Intercultural Communication as Constructing Social Space. En Poutiainen, S. (Ed.). *Theoretical Turbulence in Intercultural Communication Studies*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, p.9-27.
- Gandana, I. (2015). Critical thinking, (inter)cultural awareness and pedagogical dilemmas: Stories of three university teachers in Indonesia. En Chan, W. et al (Eds.). *Culture and Foreign Language Education: Insights From Research and Implications for the Practice*. Boston: De Gruyter Mouton, pp.107-131.
- Gastaldo, D., Magalhães, L., Carrasco, C., and Davy, C. (2012). Body-Map Storytelling as Research: Methodological considerations for telling the stories of undocumented workers through body mapping. Retrieved from: <http://www.migrationhealth.ca/undocumented-workers-ontario/body-mapping>.
- Gayton, A. M. (2016). Perceptions about the Dominance of English as a Global Language: Impact on Foreign-Language Teachers' Professional Identity. *Journal of Language, Identity, and Education*, 15(4), 230–244.
- Giménez Montiel, G. (2005). "4. La concepción simbólica de la cultura", en *Teoría y análisis de la cultura. Volumen uno*. México: Conaculta, ICO CULT, pp. 67-87.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), *Plan de estudios 2011. Educación básica*, México, SEP.
- González Di Pierro, C., Flores Fahara, M., & Focsan, R. (2016). El desarrollo de la competencia intercultural a través de un aprendizaje significativo en docentes de idiomas. *Zona Próxima*, (25), 70–86.
- Grimson, A. (2011): "Configuraciones culturales", en *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, pp. 171-194.
- Gubrium, A., y Shafer, M.B. (2014). Sensual sexuality education with young parenting women. Health education research. 29. DOI: 10.1093/her/cyu001.
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education As Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hammadou, J., & Bernhardt, E. B. (1987). On Being and Becoming a Foreign Language Teacher. *Theory into Practice*, 26(4), 301-06.

- Hannerz, U. (1992). Cosmopolitan and locals in world culture. En M. Featherstone (Ed.), *Global culture* (pp. 237-251). Londres: Sage.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holmes, S. (2017). Rhythm and Intercultural Communication: Edward Hall's and John Dewey's Search for the Aesthetic Experience. En B. Griffin (Ed.). *Intercultural Communication: Strategies, Challenges and Research*. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers, Inc. pp. 89-116.
- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Jessner, U., & Kramersch, C. J. (2015). *The Multilingual Challenge: Cross-Disciplinary Perspectives*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Johnson, M. (2007) *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Koven, M. (2007). *Selves in Two Languages: Bilinguals' Verbal Enactments of Identity in French and Portuguese*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Kramersch, C. J. (2002). *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London: Continuum.
- Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo: Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lemke, J. L. (1991). Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning. In C. J. Kramersch (Ed.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective* (pp. 68-87). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mallimaci, F., & Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona: Gedisa.
- Marx, S., & Pray, L. (2011). Living and learning in Mexico: Developing empathy for English language learners through study abroad. *Race Ethnicity and Education*, 14(4), 507-535.
- Murphy-Lejeune, E. (2003). An Experience of Interculturality: Student Travellers Abroad. En G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Intercultural Experience and Education* (pp. 101-113). Clevedon [England]: Multilingual Matters.
- Nakane, I. (2007). *Silence in Intercultural Communication: Perceptions and Performance*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Nguyễn, P. M. (2017). *Intercultural Communication: An Interdisciplinary Approach: When Neurons, Genes, and Evolution Joined the Discourse*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Nicolás, M. T. G. (2010). Persona multicultural, comunicación intercultural. La propuesta de Amin Maalouf. *Comunicación y Sociedad (0188-252X)*, (14), 199–216.

- Niculescu, R. M., & Bazgan, M. (2017). Intercultural Competence as a Component of the Teachers' Competence Profile. *Romanian Journal for Multidimensional Education / Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 9(3), 17–41.
- Nieto, S. (2017). Becoming Sociocultural Mediators: What All Educators Can Learn from Bilingual and ESL Teachers. *Issues in Teacher Education*, 26(2), 129–141.
- Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought*. New York: Free Press.
- Pascual Ortega, D.A. (2013). Estrategias de interculturalidad en educación superior en México (tesis de maestría). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México. Recuperado el 11 de abril 2019 desde: <https://ccdoc-iteso-mx.ezproxy.iteso.mx/acervo/cat.aspx?cmn=browse&id=6364>
- Pavlenko, A., & Blackledge, A. (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2006). *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression, and Representation*. Clevedon [England]: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2009). *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*. Bristol, UK: Multilingual Matters. Retrieved from
- Pavlenko, A. (2011). *Thinking and Speaking in Two Languages*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pech, Cynthia; Rizo, Marta; Romeu, Vivian (2009). “El habitus y la intersubjetividad como conceptos clave para la comprensión de las fronteras internas. Un acercamiento desde las propuestas de Bourdieu y Schütz”. *Frontera Norte*, 21 (41), 33-52.
- Phillipson, R. (2015). English as threat or opportunity in European higher education. En D. Slobodanka, A. K. Hultgren, & C. Jensen (Eds.), *English-medium instruction in higher education in Europe*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Piller, I. (2017). *Intercultural Communication: A Critical Introduction* (Vol. Second edition). Edinburgh: EUP.
- Poutiainen, S. (2014). *Theoretical Turbulence in Intercultural Communication Studies*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Rizo García, M. (2013). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal*, 10 (19), 26-42.
- Roberts, C. (2003). Ethnography and Cultural Practice: Ways of Learning During Residence Abroad. En G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Intercultural Experience and Education* (pp. 114-130). Clevedon [England]: Multilingual Matters.
- Rodenburg, A.L. (2010). Comunicación intercultural en proyectos de asistencia para el desarrollo. Estudio de un proyecto holandés en Champerico, Guatemala. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México. Recuperado el 11 de abril 2019 desde: <https://ccdoc-iteso-mx.ezproxy.iteso.mx/acervo/cat.aspx?cmn=browse&id=5768>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Sercu, L. (2005). Foreign language teachers and the implementation of intercultural education: a comparative investigation of the professional self-concepts and teaching practices of Belgian teachers of English, French and German. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 87–105.
- Shaules, J. (2007). *Deep Culture: The Hidden Challenges of Global Living*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sheets-Johnson, M. (2015, 1966). *The Phenomenology of Dance*. Philadelphia, Rome & Tokyo: Temple U. Press.
- Skop, M. (2016). The art of body mapping: A methodological guide for social work researchers. *Aotearoa New Zealand Social Work Review*, 28(4), 29–43.
- Stanislavovna, V. T., & Leopoldovna, K. O. (2015). Adaptation of Foreign Students to the Foreign Culture Learning Environment Using the Six Thinking Hats Method. *International Education Studies*, 8(6), 124–131.
- Street, B. V. (1993). Culture is a Verb. In D. Graddol, L. Thompson and M. Byram (Eds), *Language and Culture: Papers from the Annual Meeting of the British Association of Applied Linguistics Held at Trevelyan College, University of Durham, September 1991* (pp. 23–43). Clevedon: Multilingual Matters.
- Viafara González, J. J., & Ariza Ariza, J. A. (2015). From Awareness to Cultural Agency: EFL Colombian Student Teachers' Travelling Abroad Experiences (De la concientización a la agencia cultural: las experiencias en el extranjero de futuros profesores de inglés). *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 123–141.
- Zhang, Y. (2017). A Study on ESL Teachers' Intercultural Communication Competence. *English Language Teaching*, 10(11), 229–235.